



Universidad Nacional Mayor de San Marcos

Universidad del Perú. Decana de América

Facultad de Ciencias Sociales

Escuela Profesional de Trabajo Social

Estudio de casos sobre clima social familiar y resiliencia en estudiantes de nivel primario de una institución educativa en Ate, 2019

TESIS

Para optar el Título Profesional de Licenciada en Trabajo Social

AUTOR

Soira Mirtha Julia CAJACHAHUA HUIZA

ASESOR

Mg. Ela Dorena PÉREZ ALVA

Lima, Perú

2020



Reconocimiento - No Comercial - Compartir Igual - Sin restricciones adicionales

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>

Usted puede distribuir, remezclar, retocar, y crear a partir del documento original de modo no comercial, siempre y cuando se dé crédito al autor del documento y se licencien las nuevas creaciones bajo las mismas condiciones. No se permite aplicar términos legales o medidas tecnológicas que restrinjan legalmente a otros a hacer cualquier cosa que permita esta licencia.

Referencia bibliográfica

Cajachahua, S. (2020). *Estudio de casos sobre clima social familiar y resiliencia en estudiantes de nivel primario de una institución educativa en Ate, 2019*. Tesis para optar el título de Trabajo Social. Escuela Profesional de Trabajo Social, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima, Perú.

Hoja de metadatos complementarios

Código ORCID del autor	—
DNI o pasaporte del autor	72530484
Código ORCID del asesor	0000-0001-9199-5354
DNI o pasaporte del asesor	10323252
Grupo de investigación	—
Agencia financiadora	—
Ubicación geográfica donde se desarrolló la investigación	<p>Lugar Perú, Lima, Ate, Ate 15487, I.E. N° 0024, Avenida José Carlos Mariátegui 835</p> <p>Coordenadas geográficas Latitud: -12.025814 Longitud: -76.912415 Altitud: 406 metros</p>
Año o rango de años en que se realizó la investigación	2019-2020
Disciplinas OCDE	<p>Otras ciencias sociales http://purl.org/pe-repo/ocde/ford#5.09.02 Interdisciplinariedad https://purl.org/pe-repo/ocde/ford#5.09.01</p>



UNIVERSIDAD NACIONAL MAYOR DE SAN MARCOS

Universidad del Perú. Decana de América
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES
VICEDECANATO ACADÉMICO

ACTA PARA OPTAR EL TÍTULO PROFESIONAL DE TRABAJO SOCIAL

*En Lima a los veintinueve días del mes de diciembre del dos mil veinte, reunidos en el Salón de Grados de la Facultad de Ciencias Sociales, bajo la presidencia de la Magister Lidia Elisa Sihuacollo Mamani y con la asistencia de los miembros del Jurado y del Director Académico de la Escuela de Trabajo Social de la Facultad de Ciencias Sociales, se dio inicio a la sustentación de la Tesis presentada por la Bachiller Soira Mirtha Julia Cajachahua Huiza para optar el **TÍTULO PROFESIONAL DE TRABAJO SOCIAL**, titulada:*

“Estudio de casos sobre clima social familiar y resiliencia en estudiantes de nivel primario de una institución educativa en Ate, 2019”

A continuación, se formularon las preguntas y observaciones por parte de los miembros del Jurado. Luego de absueltas, el Jurado procedió a calificar la exposición de la Tesis obteniendo la nota:

.....Dieciseis (16)

*El Jurado, de conformidad al Reglamento General de Grados y Títulos de la Facultad, acordó otorgar a la Bachiller Soira Mirtha Julia Cajachahua Huiza, el **TÍTULO PROFESIONAL DE TRABAJADORA SOCIAL** y para dar constancia se extendió la presente Acta y firmaron:*

Mag. Lidia Elisa Sihuacollo Mamani
Noemi

Presidenta

Lic. Cosavalente Gutiérrez, Blanca

Miembro

Mag. Jiménez Cereceda, Ericka Magaly
Miembro

Mag. Ela Dorena Pérez Alva
Asesora



Firmado digitalmente por CASALINO
SEN Carlota Alicia FAU 20148092282
soft
Motivo: Soy el autor del documento
Fecha: 07.01.2021 08:01:51 -05:00

Dra. Carlota Casalino Sen
Vicedecana Académica

JGE/mgp

DEDICATORIA

A las niñas y niños, especialmente a quienes me han permitido conocer un poco de su historia.

A todas aquellas personas que ante alguna situación difícil, salen adelante y logran fortalecerse más y más.

AGRADECIMIENTOS

A mi familia, por su amor y apoyo incondicional, por ser mi inspiración y motivo para esforzarme y cumplir mis metas.

A mi maestra Ela, por sus enseñanzas, por guiarme en este camino, leyéndome y brindándome sus mejores recomendaciones y apoyo.

A la institución educativa, la directora (e), docentes, padres de familia y estudiantes, por permitir mi ingreso y hacer factible este estudio.

INDICE

INTRODUCCIÓN	9
CAPÍTULO I: ESTADO DE LA CUESTIÓN Y MARCO TEÓRICO- CONCEPTUAL DE LA INVESTIGACIÓN	13
1.1. Antecedentes de estudio sobre clima social familiar y resiliencia	13
1.1.1. Investigaciones en ámbito nacional	13
1.1.2. Investigaciones en el ámbito internacional	19
1.2. Clima social familiar	22
1.2.1. Aproximaciones teóricas al estudio de clima social familiar	24
1.2.2. Definiciones de clima social familiar	28
1.2.3. Dimensiones del clima social familiar	28
1.2.4. El “Clima social familiar” y las consideraciones teóricas dentro de la investigación	32
1.3. Resiliencia	33
1.3.1. Definición de Resiliencia:	36
1.3.2. Aproximaciones teóricas al estudio de resiliencia	40
1.3.1. La resiliencia en niñas y niños	56
1.3.2. La resiliencia y las consideraciones teóricas en la investigación ..	62
CAPÍTULO II: PLANTEAMIENTO Y METODOLOGÍA DEL ESTUDIO	64
2.1. Metodología del estudio	68
2.2. Ruta metodológica	71
2.3. Población y muestra	75
2.4. Técnicas e instrumentos	76
2.4.1. Escala de Clima Social Familiar:	76
2.4.2. Escala de Resiliencia Escolar (E.R.E.)	78
2.4.3. Guía de entrevista	79
CAPÍTULO III: CONTEXTO DE ESTUDIO	80
3.1. El Distrito de Ate	80
3.2. La Institución Educativa como espacio de investigación	83
3.3. Las familias de las niñas y niños	84
CAPÍTULO IV: RESULTADOS	87
4.1. Clima social familiar de las niñas y niños	87
4.1.1. Las relaciones familiares	89

4.1.2.	El desarrollo familiar	91
4.1.3.	La estabilidad familiar	93
4.2.	Resiliencia en las niñas y niños	95
4.2.1.	La fuerza interior: “Yo soy”	99
4.2.2.	El apoyo externo: “Yo tengo”	100
4.2.3.	Los factores interpersonales: “Yo puedo”	102
4.3.	Correlaciones entre el clima social familiar y la resiliencia	104
4.3.1.	Las relaciones familiares y la fuerza interior	107
4.3.2.	Las relaciones familiares y el apoyo externo.....	108
4.3.3.	Las relaciones familiares y los factores interpersonales	110
4.3.4.	El desarrollo familiar y la fuerza interior	112
4.3.5.	El desarrollo familiar y el apoyo externo de las niñas y niños	114
4.3.6.	El desarrollo familiar y los factores interpersonales de las niñas y niños	116
4.3.7.	La estabilidad familiar y la fuerza interior de las niñas y niños	118
4.3.8.	La estabilidad familiar y el apoyo externo de las niñas y niños	120
4.3.9.	La estabilidad familiar y los factores interpersonales de las niñas y niños	122
CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES		124
BIBLIOGRAFÍA.....		133
ANEXOS.....		138

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Resumen del origen del término clima social familiar	23
Figura 2: Teoría de los sistemas ecológicos de Bronfenbrenner	26
Figura 3: Dimensiones de la Escala de Clima Social Familiar	31
Figura 4: Resumen la aparición del término resiliencia	36
Figura 5: La casita de la resiliencia de Vanistendael	44
Figura 6: Madala de la resiliencia	47
Figura 7: Doce factores de la resiliencia	54
Figura 8: Mapa de ubicación del distrito de Ate en Lima Metropolitana	80
Figura 9: Ubicación de la Institución Educativa N° 0024	83

LISTA DE CUADROS

Cuadro 1: Distribución y correspondencia de las preguntas específicas	67
Cuadro 2: Operacionalización de variables	70
Cuadro 3: Cuadro de respuestas	77
Cuadro 4: Escala Valorativa del Clima Social Familiar	77
Cuadro 5: Escala valorativa de resiliencia	79

LISTA DE TABLAS

Tabla 1: Distribución de la muestra de estudio, niñas y niños del 4to y 5to grado de primaria I. E. N°0024 – 2019, según sexo, grado y sección	75
Tabla 2: Distribución de niñas y niños, según su clima social familiar	87
Tabla 3: Distribución de niñas y niños, según sus relaciones familiares	89
Tabla 4: Distribución de niñas y niños, según su desarrollo familiar	91
Tabla 5: Distribución de niñas y niños, según su estabilidad familiar	93
Tabla 6: Distribución de niñas y niños, según su nivel de resiliencia	95
Tabla 7: Distribución de niñas y niños, según su fuerza interior “yo soy”	99
Tabla 8: Distribución de niñas y niños, según su apoyo externo “yo tengo”	101
Tabla 9: Distribución de niñas y niños, según su factores interpersonales "yo puedo"	102
Tabla 10: Correlación entre el clima social familiar y la resiliencia	104
Tabla 11: Tabulación cruzada entre el clima social familiar y nivel de resiliencia	105
Tabla 12: Correlación entre las relaciones familiares y la fuerza interior	107
Tabla 13: Tabulación cruzada entre las relaciones familiares y la fuerza interior	107
Tabla 14: Correlación entre las relaciones familiares y el apoyo externo	109
Tabla 15: Tabulación cruzada entre las relaciones familiares y el apoyo externo	109

Tabla 16: Correlación entre las relaciones familiares y los factores interpersonales	111
Tabla 17: Tabulación cruzada entre las relaciones familiares y los factores interpersonales	111
Tabla 18: Correlación entre el desarrollo familiar y la fuerza interior	113
Tabla 19: Tabulación cruzada entre el desarrollo familiar y la fuerza interior ..	113
Tabla 20: Correlación entre el desarrollo familiar y el apoyo externo	115
Tabla 21: Tabulación cruzada entre el desarrollo familiar y el apoyo externo ..	115
Tabla 22: Correlación entre el desarrollo familiar y los factores interpersonales	117
Tabla 23: Tabulación cruzada entre el desarrollo familiar y los factores interpersonales	117
Tabla 24: Correlación entre la estabilidad familiar y la fuerza interior	119
Tabla 25: Tabulación cruzada entre la estabilidad familiar y la fuerza interior ..	119
Tabla 26: Correlación entre la estabilidad familiar y el apoyo externo	120
Tabla 27: Tabulación cruzada entre la estabilidad familiar y el apoyo externo	121
Tabla 28: Correlación entre la estabilidad familiar y los factores interpersonales	122
Tabla 29: Tabulación cruzada entre la estabilidad familiar y los factores interpersonales	122

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Distribución de niñas y niños, según su clima social familiar	87
Gráfico 2: Distribución de niñas y niños, según sus relaciones familiares	89
Gráfico 3: Distribución de niñas y niños, según su desarrollo familiar	91
Gráfico 4: Distribución de niñas y niños, según su estabilidad familiar	93
Gráfico 5: Distribución de niñas y niños, según su nivel de resiliencia	95
Gráfico 6: Distribución de niñas y niños, según su fuerza interior “yo soy”	100
Gráfico 7: Distribución de niñas y niños, según su apoyo externo “yo tengo” ..	101
Gráfico 8: Distribución de niñas y niños, según su factores interpersonales "yo puedo"	103
Gráfico 9: Tabulación cruzada entre el clima social familiar y nivel de resiliencia	105
Gráfico 10: Tabulación cruzada entre las relaciones familiares y la fuerza interior	108
Gráfico 11: Tabulación cruzada entre las relaciones familiares y el apoyo externo	110
Gráfico 12: Tabulación cruzada entre las relaciones familiares y los factores interpersonales	112
Gráfico 13: Tabulación cruzada entre el desarrollo familiar y la fuerza interior	114

Gráfico 14: Tabulación cruzada entre el desarrollo familiar y el apoyo externo	116
Gráfico 15: Tabulación cruzada entre el desarrollo familiar y los factores interpersonales	118
Gráfico 16: Tabulación cruzada entre la estabilidad familiar y la fuerza interior	119
Gráfico 17: Tabulación cruzada entre la estabilidad familiar y el apoyo externo	121
Gráfico 18: Tabulación cruzada entre la estabilidad familiar y los factores interpersonales	123

INTRODUCCIÓN

“La tarea educativa se sintetiza en un permanente aprendizaje a la condición humana, ... a lo más noble, a lo más profundo, a las energías, a las capacidades y potencialidades que tiene cada ser humano, para poderse labrar un camino en la vida y hacerlo en conjunto con los demás”.

(Cussianovich, 2016)

Durante mi niñez, crecí en una familia conformada por un padre docente de nivel primario que nos inculcó el interés por el estudio; así también, una madre dedicada al cuidado de sus hijas, que brindó amor, comprensión y sentido de responsabilidad. A pesar de las diversas dificultades afrontadas como familia, actualmente sentimos que hemos aprendido mucho, hemos crecido, nos hemos fortalecido y continuamos esforzándonos para salir adelante.

Personalmente, mantengo el interés por el trabajo con la población de niñas y niños, destacando el importante rol que desempeña la familia y la educación en su formación y en el desarrollo de competencias.

Dentro de mi formación académica en la escuela de Trabajo Social y el ejercicio de las prácticas pre-profesionales, tuve la oportunidad de aprender más sobre los distintos problemas que enfrentan otras personas y pude conocer algunas formas de intervención, para contribuir al desarrollo de su bienestar personal y social.

Por otro lado, me interesó conocer más sobre la capacidad de resiliencia, llamándome la atención el hecho de cómo las personas, a pesar de experimentar situaciones difíciles, logran salir adelante, aprenden de la experiencia y se fortalecen.

Además, considerar que a través de los años, el tema de la resiliencia se ha abierto a nuevos campos, pasando de ser desconocido y/o irrelevante a convertirse en importante, estratégico y de mucho interés; no sólo dentro de la

psicología, sino también, dentro del campo de intervención de las y los profesionales de Trabajo Social, educación, sociología, antropología, derecho, salud, entre otros. Se considera que dejó de ser exclusivo para alguna ciencia o disciplina en particular y se ha convertido en un conocimiento transdisciplinar, que fue enriqueciéndose con los aportes de diversas disciplinas (Juárez y Lázaro, 2011). De acuerdo con Trujillo (2007), la introducción del concepto de resiliencia al campo de las ciencias sociales, abriría nuevos caminos para afrontar los problemas más comunes relacionados al aprendizaje y al desarrollo infantil. Por lo anterior, consideré pertinente desarrollar el tema de “resiliencia”, desde las Ciencias Sociales y el Trabajo Social.

Para desarrollar la resiliencia, se considera que lo más recomendable es afirmarla desde una etapa temprana, es decir desde la niñez. Lo anterior, coincidiría con Grotberg (2002), quien sugirió que la resiliencia debería ser promovida desde la niñez, tomando en cuenta, que esta formaría parte del proceso evolutivo del ser humano.

Además, de acuerdo con Salgado (2005, como se citó en Quintana, Montgomery, & Malaver, 2009), resulta necesario conocer mediante qué mecanismos las personas logran superar sus problemas o cómo logran desarrollar su resiliencia.

Por otro lado, del estudio de las familias, pude conocer acerca del “clima social familiar”, referido principalmente a la percepción que la persona posee acerca del ambiente donde se desarrolla y las interrelaciones con los miembros de su familia, el desarrollo y la estabilidad familiar.

Lo anterior, me permitió definir el problema de investigación, las variables y población de estudio. Me propuse como objetivo general, determinar qué tanto y de qué manera el clima social familiar influye en el desarrollo y/o fortalecimiento de la resiliencia en estudiantes de nivel primario de una institución educativa pública.

A partir de ello, establecí al clima social familiar como variable independiente y la resiliencia como variable dependiente. En tal sentido, la presente investigación pretende demostrar las relaciones existentes entre ambas, es una

indagación cuantitativa y cualitativa, de tipo exploratorio - correlacional y de diseño no experimental.

Se tomó como población, a estudiantes de nivel primario de una institución educativa pública, ubicada en el distrito Ate. La muestra estuvo conformada por 30 estudiantes, niñas y niños cuyas edades fluctuaron de 9 a 11 años identificados por los docentes.

La presente investigación se sustenta en la Teoría del clima social de Moos, la cual enfatiza la interrelación sujeto-ambiente, considera el estudio del clima social familiar referido a la percepción del ambiente familiar y asume las dimensiones: relaciones, desarrollo y estabilidad familiar.

Con respecto a la resiliencia, parto de la Teoría de Grotberg o “Modelo de las verbalizaciones resilientes de Grotberg”, así también, del modelo complementario a esta, propuesta por Saavedra. Se consideran las siguientes dimensiones: Fuerza interior “yo soy, yo estoy”, apoyo externo “yo tengo” y los factores interpersonales “yo puedo”.

Las técnicas e instrumentos utilizados fueron: la Escala adaptada de Clima Social Familiar de Moos, la Escala de Resiliencia Escolar (E.R.E.) de Saavedra y Castro (2009) y una guía de entrevista; los cuales permitieron obtener datos cuantitativos y cualitativos.

El principal resultado obtenido fue que el clima social familiar y la resiliencia, presentaron una correlación positiva alta (0,809, según el coeficiente de Spearman). Además, se halló que el 87% de niños percibieron un adecuado clima social familiar y altos niveles de resiliencia. A partir de ello, los niños y niñas que percibieron un ambiente positivo, lograrían desarrollar su capacidad de resiliencia.

La presente tesis, se desarrolla en cuatro capítulos: El primer capítulo se refiere al estado de la cuestión y marco teórico conceptual del clima social familiar y la resiliencia, presenta los antecedentes de estudio, aproximaciones y consideraciones teóricas. En el segundo capítulo se presenta el planteamiento y metodología del estudio. El tercer capítulo describe el contexto donde se

desarrolla el estudio (distrital, educativo y familiar). El cuarto capítulo plasma los resultados obtenidos a partir del recojo de información y el análisis realizado. Por último, se presentan las conclusiones y recomendaciones.

CAPÍTULO I: ESTADO DE LA CUESTIÓN Y MARCO TEÓRICO-CONCEPTUAL DE LA INVESTIGACIÓN

En este capítulo se exponen y analizan los antecedentes de estudio, teorías y conceptos, que permitieron situar al objeto de estudio y desarrollar la perspectiva teórica de la investigación.

En la primera parte, se identifican estudios que anteceden, referidos al clima social familiar, rendimiento académico, habilidades sociales y resiliencia, desarrolladas en los ámbitos nacional e internacional, cuyos resultados y aportes refuerzan nuestro planteamiento. En la segunda parte, prestamos mayor atención a conceptualizar las principales variables y categorías de la indagación. Lo que se constituye en la perspectiva teórica del presente estudio.

Se considera que este capítulo matiza la importancia de conocer y presentar estudios y aportes de otros investigadores para dar sustento al presente estudio y formular nuevas ideas.

1.1. Antecedentes de estudio sobre clima social familiar y resiliencia

1.1.1. Investigaciones en ámbito nacional

En el Perú, Gonzales & Pereda (2009) investigaron sobre la relación entre el clima social familiar y el rendimiento académico en 70 adolescentes de una institución educativa del distrito de Pamparomas en la región Ancash; su muestra de estudio, estuvo caracterizada por pertenecer a una zona rural andina y en su mayoría (más del 90%) presentar un bajo rendimiento y vivir un clima social inadecuado; finalmente determinaron la existencia de una relación significativa entre ambas variables ($p < 0.05$), con índice de correlación Chi cuadrada (X^2) igual a 14,50. De la misma manera, Castro (2015) halló una relación significativa entre el clima social familiar y el rendimiento académico, tras estudiar a 45 adolescentes de nivel secundario en una institución educativa en la ciudad de Otuzco, quienes en su mayoría presentaron un rendimiento académico regular y con respecto al clima social familiar, alcanzaron un nivel adecuado en las dimensiones relación y estabilidad (es decir, adecuada

comunicación, libre expresión, capacidad para resolver conflictos, control y organización) y un nivel inadecuado en la dimensión desarrollo (escasa autonomía, poca participación en actividades sociales, recreativas, culturales e intelectuales). En esta última investigación, la autora consideró la participación de los padres de familia como un factor primordial dentro de la formación integral de los hijos, ya que esta contribuiría en el proceso de aprendizaje y desarrollo de valores en los adolescentes.

Santos (2012), estudió el clima social familiar y las habilidades sociales, evaluando a 255 estudiantes de entre 11 a 17 años de un colegio localizado en Callao, donde determinó la relación positiva y significativa entre las variables (r de Spearman igual a 0.717). Halló que la mayoría de alumnos (88,2%) se caracterizó por presentar un adecuado nivel de clima social familiar, enfatizando en la estabilidad familiar. Por último, precisó que los padres de familia deberían cultivar un clima social familiar saludable para optimizar las habilidades sociales de sus hijos.

Pinto (2018), realizó un estudio acerca del clima social familiar y las relaciones interpersonales en 50 estudiantes de nivel primario en una institución educativa en el distrito de Villa El Salvador, halló una relación significativa entre ambas variables (r igual a 0.406, asociación moderada según correlación Spearman), donde la mayoría de estudiantes se destacó por obtener un nivel medio en clima social familiar y un nivel alto en relaciones personales.

Pezúa (2012), investigó sobre la relación entre el clima social familiar y la madurez social en 146 niños y niñas de 6 a 9 años de edad, que cursaban del 1er al 4to grado de primaria de una institución educativa en el distrito de San Juan de Lurigancho, Lima. Sus resultados demostraron una relación significativa directa entre ambas variables (0,401, $p < 0,05$; Correlación de Pearson), estableciendo que el clima social familiar afecta de manera directa en la madurez social de los niños y niñas. Además, destacó que aquellos estudiantes que pertenecieron a una familia con mayor cohesión y menor conflicto, alcanzaron un mejor desarrollo de conductas adaptativas y lograron un óptimo desarrollo social, emocional y madurez.

Pejerrey (2015), estudió el clima social familiar y la autoestima, evaluando a 132 estudiantes de cuarto grado de secundaria en una institución educativa localizada en el distrito de San Martín de Porres, Lima; determinó una relación significativa entre ambas variables (r igual a 0,316 asociación positiva baja, Correlación de Spearman), refiriendo que un grado positivo en el clima social familiar incrementa la autoestima en los adolescentes. Por su lado Vélchez & Zúñiga (2014) también hallaron una relación positiva, aunque débil (0,253, $p < 0,05$; Correlación de Pearson), después de investigar a 122 adolescentes de una institución educativa en Huancavelica, quienes en su mayoría contaban con un clima social familiar favorable y un nivel alto de autoestima; ante ello, los autores consideraron a la familia como un ente importante de apoyo emocional para el desarrollo de la autoestima. Asimismo, Garcilazo (2019) determinó la correlación positiva y débil entre ambas variables (r igual a 0.325, según correlación Spearman), tras estudiar a 148 estudiantes de 2do y 3ro de secundaria en una institución educativa en Ucayali; el investigador destacó que el buen clima social familiar basado en la confianza, seguridad, estímulos positivos y reglas, favorecería a una adecuada autoestima en los adolescentes. Cabe rescatar, que las tres investigaciones mencionadas anteriormente, coincidieron en concluir que el clima social familiar posee una relación positiva con la autoestima, afirmando que una persona puede desarrollar su autoestima al estar inmersa a un ambiente familiar positivo.

Jibaja (2019), investigó sobre el clima social familiar y las dimensiones de la personalidad en 138 estudiantes de cuarto grado de educación secundaria de un colegio privado en Lima. Obtuvo como resultados que las dimensiones de clima social familiar se relacionan de forma positiva con las dimensiones de la personalidad; ello le permitió determinar que la personalidad se adaptaría al ambiente social, y este último, se encargaría de modelar la conducta del individuo. Además, Jibaja precisó que en los adolescentes (a pesar de estar inmersos en un entorno social donde los pares tienen gran influencia en su conducta y personalidad) el entorno socio familiar y sobretudo la relación con sus padres, juegan un papel relevante en su desarrollo personal

Por otro lado, Cueva & Helder (2008), investigaron acerca del clima social familiar y la agresividad en 54 estudiantes de nivel secundario en una

institución educativa en Chiclayo. En su estudio hallaron una correlación negativa, débil y significativa entre ambas variables ($-0,41$, $p > 0,05$; Correlación de Pearson), es decir una relación inversamente proporcional, donde la prevalencia de una, provocaría la reducción o disminución de la otra. De la misma manera, Aguirre (2015), halló una relación estadísticamente significativa ($p > 0,05$) entre ambas variables, tras investigar a 118 adolescentes de un colegio en Tumbes, donde aquellos que alcanzaron un nivel muy alto de clima social familiar obtuvieron un nivel bajo de agresividad.

En resumen, los estudios nacionales presentados han demostrado que el clima social familiar posee una relación directamente proporcional con el rendimiento académico, las habilidades sociales, las relaciones interpersonales, la madurez social y autoestima; de esta manera, se puede considerar que un adecuado ambiente familiar influiría positivamente en la persona, permitiendo el fortalecimiento de sus habilidades y contribuyendo en su desarrollo emocional y social. Por otro lado, se ha logrado determinar la relación inversamente proporcional entre el clima social familiar y la agresividad.

Con respecto a las investigaciones peruanas referidas a resiliencia, fueron halladas las siguientes:

Gallesi & Matalinares (2012), llevaron a cabo una investigación descriptiva - correlacional sobre los factores personales de resiliencia y el rendimiento académico, demostrando la existencia de una relación significativa entre ambas variables (correlación estadísticamente significativa según la correlación de Spearman), tras estudiar a 202 estudiantes de 5to y 6to grado de educación primaria en una institución educativa en Callao. Consideraron cinco factores personales de la resiliencia: autoestima, empatía, autonomía, humor y creatividad. Los autores destacaron que las estudiantes mujeres presentaron niveles altos de resiliencia y rendimiento académico en comparación con los estudiantes varones.

Bruggo & Vargas (2018), realizaron un estudio de tipo descriptivo – correlacional sobre resiliencia y habilidades sociales en 437 adolescentes de 13 a 16 años de colegios públicos en la ciudad de Arequipa, donde

determinaron una relación significativa entre ambas variables (0,235, $p < 0,05$; relación baja positiva, según la Correlación de Pearson). Las autoras tomaron en cuenta la Escala de resiliencia de Wagnild y Young para su investigación, hallaron que la mayoría presentó un nivel moderado de resiliencia y un nivel medio de habilidades sociales.

Flores (2008) realizó un estudio descriptivo - correlacional acerca del nivel de resiliencia y el grado de definición del proyecto de vida, donde logró determinar una relación altamente significativa ($p < 0,0001$) entre ambas variables (r igual a 0.454, nivel moderado según correlación Spearman), tras evaluar a 400 adolescentes de Lima Metropolitana de la UGEL 03, quienes en su mayoría presentaron un nivel medio y bajo en resiliencia y en proyecto de vida, sin embargo, resaltó que las estudiantes mujeres presentaron una mejor definición de proyecto de vida en comparación con los varones. Tras concluir su estudio, la autora destacó la necesidad de que los docentes adquieran técnicas de detección y manejo de resiliencia, así también como de herramientas para incrementar el grado de definición del proyecto de vida en los y las adolescentes, puesto que su desarrollo es considerado fundamental dentro de la etapa que atraviesan.

Por otro lado, Cáceres (2013), llevó a cabo un estudio de tipo descriptivo, exploratorio y transversal, sobre la capacidad y los factores asociados a la resiliencia en 250 estudiantes adolescentes de 12 a 17 años, de una institución educativa en Tacna, quienes en su mayoría convivieron en un medio social violento y que a pesar de ello, demostraron interés por alcanzar su desarrollo personal y la superación. Basándose en el Enfoque de resiliencia y de riesgo, la autora obtuvo como resultado que aquellos adolescentes que poseían una capacidad de resiliencia alta, presentaban mayores factores protectores que de riesgo; así también, resaltó que las mujeres presentaron una mejor capacidad de resiliencia en comparación con los varones. Por último, determinó la existencia de una asociación entre los factores del entorno y la capacidad de resiliencia, es decir que tanto la familia, la escuela y la comunidad contribuyen al desarrollo de la capacidad resiliente, tras haber enfrentado alguna situación adversa.

Quispe & Ramos (2015), realizaron una investigación de tipo transversal correlacional, donde estudiaron los factores protectores y de riesgo asociados a la capacidad de resiliencia, en 300 adolescentes de una institución educativa en la ciudad de Huancayo, a quienes se les aplicó la Escala de Resiliencia construida por Wagnild y Young. Hallaron como resultados que la mayoría de estudiantes presentaron una capacidad de resiliencia media alta, donde el primer factor predominante fue la familia y el segundo la institución educativa; mientras que la comunidad representó el factor de riesgo más significativo. Así también, determinaron la existencia de una correlación positiva y significativa los factores protectores y de riesgo asociados con la capacidad de resiliencia de los adolescentes.

Palacios (2018), llevó a cabo un estudio de tipo descriptivo - comparativo acerca de los factores personales de resiliencia en 235 estudiantes de primaria en una institución educativa de Lima, a quienes se les aplicó el Inventario de Resiliencia para niños de Salgado. Obtuvo como resultados que la mayoría presentó un nivel promedio de resiliencia, así también, halló diferencias significativas en los factores personales de resiliencia según sexo, grado de estudios y composición familiar.

Resaltamos la existencia de varios estudios que demuestran una relación directamente proporcional entre la resiliencia y las siguientes variables: rendimiento académico, habilidades sociales y el grado de definición del proyecto de vida. Otras, que vinculan la capacidad y los factores asociados a la resiliencia, donde se rescata que la familia, escuela y comunidad, contribuirían al desarrollo de la capacidad resiliente. Así como estudios sobre los factores protectores y de riesgo asociados a la capacidad de resiliencia, donde la mayoría de estudiantes, se caracterizaron por considerar a la familia como el primer factor protector predominante; y otros, sobre factores personales, que demostraron que estos variarían esencialmente, de acuerdo a la composición familiar. Claro está, que varía según el contexto donde se encuentra inmersa la persona.

1.1.2. Investigaciones en el ámbito internacional

Los estudios sobre clima social familiar realizados en el ámbito internacional, considerados como antecedentes, son los siguientes:

En España, Pichardo, Fernández, & Amezcua (2002), llevaron a cabo una investigación acerca de la importancia del clima social familiar en la adaptación personal y social, estudiaron a 201 adolescentes pertenecientes a centros urbanos y rurales en la provincia de Granada, cuyas familias fueron de un nivel socioeconómico medio. Hallaron como resultados, que la mayoría de factores de clima social familiar presentaron una incidencia decisiva sobre la adaptación personal y social de los adolescentes; específicamente aquellos estudiantes que presentaron un clima social familiar elevado en cohesión, expresividad, organización, participación en actividades intelectuales y recreativas e importancia en prácticas de tipo ético o religioso y escaso en conflicto, demostraron una mayor adaptación general. Asimismo, concluyeron que los componentes conflicto y organización del clima social familiar, fueron aquellos que presentaron mayor incidencia en la adaptación personal y social.

En Colombia, Isaza & Henao (2011), estudiaron el clima social familiar y el desempeño de habilidades sociales en 108 niños y niñas de 2 y 3 años, pertenecientes a familias de bajo, medio y alto nivel socioeconómico en la ciudad de Medellín. Hallaron como resultados que los factores de cohesión, expresividad y organización familiar guardan una relación positiva con todas las áreas sociales. Los autores destacaron que las familias cohesionadas o con tendencia democrática son generadoras de habilidades sociales; consideraron que depende de cómo se presenta el clima social familiar para que niños y niñas reciban herramientas y recursos para adquirir habilidades. Asimismo, reforzaron que diversos estudios resaltan las posibilidades que familias con alta cohesión y expresividad y bajo conflicto, proporcionan habilidades a los niños, especialmente cuando presentan alguna dificultad o trastorno.

Estas investigaciones internacionales, relacionan al clima social familiar con la adaptación personal y social y con las habilidades sociales, afirmando que la primera incide en el desarrollo de estas últimas, lo cual reafirmaría la

importancia del clima social familiar en el desarrollo integral de la persona. Los estudios que consideramos relevantes son los siguientes:

En Colombia, Castañeda & Guevara (2005), realizaron una investigación descriptiva interpretativa, acerca de los factores de resiliencia en 13 adolescentes, cuyas edades oscilaron entre 10 y 18 años, y se caracterizaron por pertenecer a hogares sustitutos. En este estudio de casos, las autoras hallaron que la mayoría de adolescentes presentaron un nivel de resiliencia regenerativa y adaptativa, por lo que concluyeron que el hogar y el colegio no obstaculizan el desarrollo de resiliencia; además, determinaron que aquellos que poseían una etapa de desarrollo resiliente media o alta, se destacaron por presentar metas definidas, proporcionar independencia económica necesaria y desear no repetir los patrones de maltrato ejercidos sobre ellos.

En México, González, Valdez, & Zavala, (2008), llevaron a cabo un estudio donde evaluaron los factores de resiliencia en 200 adolescentes de la ciudad de Tepic, Nayarit, cuyas edades oscilaron entre 14 y 18 años y se encontraron cursando el nivel secundario y en la preparatoria. Los autores hallaron diferencias en los resultados de acuerdo al sexo, los varones presentaron mayor resiliencia y estuvieron caracterizados con rasgos de independencia; mientras que las mujeres, demostraron ser resilientes si y sólo si mantendrían algún apoyo externo significativo o de dependencia. Se resalta como las características de la persona resiliente: ser firme a los propósitos, poseer una visión positiva del futuro, demostrar competencia personal, confianza en sí mismo, tener control interno, sentido del humor, autonomía y habilidades cognitivas.

En Argentina, Polo (2009), realizó un estudio descriptivo acerca de la resiliencia y los factores protectores en adolescentes de sexo masculino, cuyas edades oscilan entre 14 a 16 años de edad, pertenecientes a un programa del gobierno del distrito Colonia, Mendoza. La autora demostró que aquellos adolescentes que vivieron situaciones difíciles y lograron salir fortalecidos, poseían como factores protectores la presencia de un adulto significativo, apoyo social, autoestima y familia como elementos centrales.

En Chile, Pulgar (2010), llevó a cabo una investigación de tipo descriptivo - comparativo sobre factores de resiliencia de 120 estudiantes universitarios de las carreras de educación, ingeniería civil, psicología y enfermería. El autor halló que estos presentaron diferencias en los factores de resiliencia según su sexo, el tipo de rendimiento académico y la carrera de procedencia. Además, destacó que el factor “interacción”, relacionado a la habilidad social o de establecer lazos y comunicación con los demás, se encuentra presente y en gran medida en los sujetos estudiados. Así también concluyó que los factores de resiliencia en los varones necesitarían de apoyo para potenciar y superar las dificultades en comparación con las mujeres, quienes presentaron mayor capacidad resiliente.

En estos estudios internacionales, investigaciones sobre los factores de resiliencia, destacan resultados generales: Diferencias en los factores de resiliencia en varones y mujeres (en algunos estudios, los primeros obtuvieron mayor capacidad de resiliencia, destacando en independencia; y en otros se refirieron a que estos necesitarían de apoyo para potenciar y superar las dificultades en comparación con las mujeres); coinciden en considerar como características resilientes a: poseer metas definidas y una visión positiva del futuro, demostrar confianza en sí mismo y autonomía. Por otro lado, una investigación estuvo referida a la capacidad de resiliencia y los factores protectores, donde se rescató la importancia de la presencia de un adulto significativo, el apoyo social, autoestima y familia como elementos importantes para el desarrollo de resiliencia.

En general, en la presentación de estos antecedentes de estudio, se evidenció que la mayoría de investigaciones sobre clima social familiar y resiliencia, estudian a una población adolescente que cursa el nivel secundario en alguna institución educativa; mientras que en menor cantidad estudian a la población conformada por niñas y niños de un menor rango de edad. Ante ello, se puede considerar que el presente estudio representaría un desafío, y que tras su culminación, contribuiría como aporte para otros estudios en el tema.

1.2. Clima social familiar

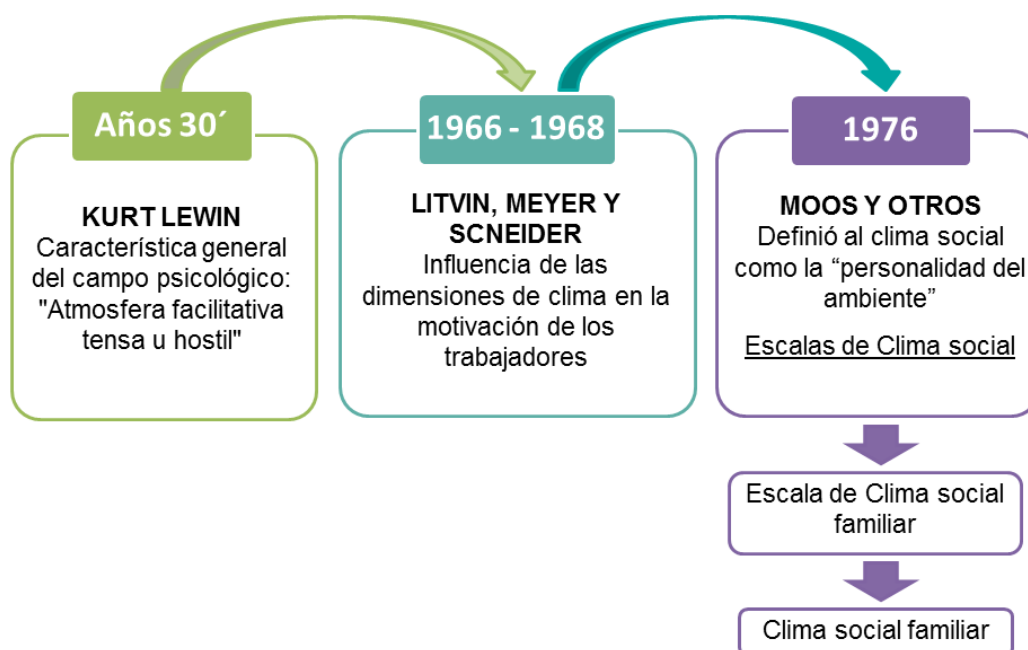
Antes de referirse a “Clima Social Familiar” es necesario iniciar conociendo el término “Clima Social”, puesto que el primero deriva del segundo. El “clima social” cuyo nombre original en inglés es *Social Climate*, surge como concepto central dentro de la Ecología Social, y se encuentra relacionado al objeto de estudio de la Psicología Ambiental (la relación persona – medio ambiente). El término se desarrolla gracias a los aportes de la Psicología social, Sociología, Ecología humana y la Ecología social, donde se comienza a considerar el contexto o ambiente para explicar la conducta humana (Cassullo, 2000, pág. 4).

Durante los años 30, Kurt Lewin llevó a cabo el primer estudio sobre clima social, cuyo objetivo fue caracterizar el campo psicológico de las personas, tomando en cuenta los factores: objetivos, necesidades, estímulos, relaciones sociales y la “atmósfera facilitativa, tensa u hostil”; considerando a esta última como la característica más general del campo. Entre los años 1966 y 1968, Litvin, Meyer y Schneider, analizaron la influencia de las dimensiones de clima en la motivación de los trabajadores; obtuvieron como resultado que las dimensiones: calidez humana y apoyo, responsabilidad, reconocimiento, tolerancia para los conflictos, estructura, identidad y lealtad hacia la organización; afectaban directamente las motivaciones hacia el logro, afiliación y poder de los trabajadores. En el año 1974, Moos definió al clima social como la “personalidad del ambiente”, basándose en las percepciones que los habitantes poseen de un ambiente determinado, y en donde figuran distintas dimensiones relacionales. En Norteamérica, entre los años 1975 y 1981, Moos realizó un aproximado de 180 investigaciones donde evaluó el clima social en diversos ambientes y tomando en cuenta los aportes de otros autores, logró desarrollar en el Laboratorio de Ecología Social de la Universidad de Stanford (California), ocho escalas que miden el clima social en los siguientes ambientes: la comunidad, grupos sociales, instituciones correccionales, residencia de ancianos, residencia universitaria, trabajo, escuela y familia; respectivamente, estas escalas tienen como nombres originales: *Community Oriented Programs Environment Scale*, *Group Environment Scale*, *Correctional Institutions Environment Scale*, *Ward Atmosphere Scale*, *University Residence*

Environment Scale, Work Environment Scale, Classroom Environment Scale y Family Environment Scale, (Cassullo, 2000, págs. 7-10).

Dentro de las escalas creadas por Moos, se destaca aquella que mide el clima social en la familia: *Family Environment Scale* o Escala de Clima social familiar, de esta se deriva el término “clima social familiar”. Moos y otros autores coincidieron en afirmar que la interacción entre miembros de la familia produce un clima. Freedman y Bronfembrenner demostraron la existencia de una relación entre el clima y la conducta de los miembros de la familia. Bronfembrenner refirió que la relación inicia cuando una persona presta atención o participa en las actividades de otro miembro de la familia. Por su lado, Freedman consideró que la interacción dinámica más una serie de elementos estructurales que condicionan la familia, permiten el desarrollo de clima, y que este a su vez contribuye al desarrollo personal de los miembros de la familia (Cassullo, 2000, pág. 15).

Figura 1: Resumen del origen del término clima social familiar



Fuente: Elaboración propia.

1.2.1. Aproximaciones teóricas al estudio de clima social familiar

1.2.1.1. Teoría General de Sistemas

La Teoría General de Sistemas (TGS) fue formulada por Bertalanffy en 1968. Esta teoría fue ampliamente divulgada a través de los años, tuvo como finalidad explicar los principios sobre la organización de muchos fenómenos naturales; y en la actualidad, es aplicada al conocimiento de muchas otras realidades (ecológicas, medioambientales, sociales, pedagógicas, psicológicas o tecnológicas) y se ha convertido en un modelo predominante en los estudios de familia (Espinal, Gimeno, & González, 2000, pág. 1).

Desde el TGS, se consideró a la familia como un grupo que posee identidad propia y un entramado de relaciones. Minuchín y otros autores (1986), definieron a la familia como un sistema o “un conjunto organizado e interdependiente de personas en constante interacción”, caracterizado por encontrarse regulado por reglas y funciones dinámicas que poseen entre sí y con el exterior. Esta definición fue considerada como un gran avance para el estudio de la organización familiar, donde se destacan las características del sistema como: conjunto, estructura, personas, propósito, interacción, autoorganizado y abierto (Espinal, Gimeno, & González, 2000, pág. 3).

En esta teoría, también se considera a la familia como un sistema en constante transformación, que posee la capacidad de adaptarse a las exigencias del desarrollo individual de los miembros y a las exigencias del entorno, asegurando su continuidad y crecimiento (Espinal, Gimeno, & González, 2000, pág. 6).

En resumen, esta teoría define a la familia como un sistema organizado y cambiante, donde los miembros que la conforman, interactúan entre sí, establecen reglas y reciben influencias del exterior, que les permite adaptarse a cambios y contribuir a su desarrollo. De lo anterior, se puede inferir que a partir de esta teoría, se comienzan a mencionar algunos aspectos relacionados al clima social familiar, ya que se hace referencia a sus dimensiones: relaciones, desarrollo y estabilidad familiar.

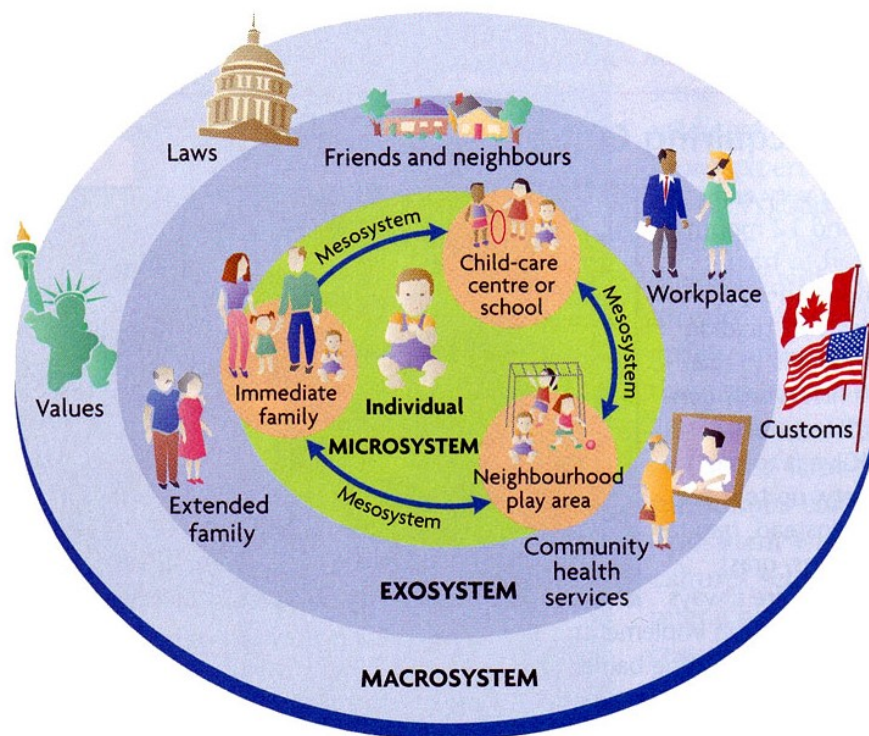
1.2.1.2. Teoría de los sistemas ecológicos de Bronfenbrenner:

Bronfenbrenner estudió el contexto o “ambiente ecológico” y su influencia en el desarrollo humano, consideró que la persona en desarrollo, se ve afectada por las relaciones que se establecen en su ambiente, así también por los entornos más grandes en los que se encuentra inmerso. A partir de ello, propuso el sistema ecológico, el cual se conforma de ambientes ecológicos o conjunto de estructuras seriadas incluidas unas dentro de otras (utiliza la analogía de las muñecas rusas), donde cada una representa un nivel diferente (Gifre & Esteban, 2012, págs. 81-83):

- a. Microsistema: nivel más inmediato en el que se desarrolla el individuo, está conformado por la familia, pares, escuela y vecindario, posee elementos fundamentales: relaciones interpersonales, roles y patrones de actividades.
- b. Mesosistema: nivel en el que se interrelacionan dos o más entornos (relación entre dos o más microsistemas), se encuentra conformado por la relación familia - escuela y familia - amigos.
- c. Exosistema: nivel integrado por contextos más amplios, no influye a la persona como participante activo, pero producen hechos que pueden afectarlo donde las decisiones o acciones influyen en la persona, pueden ser el lugar de trabajo, la asociación de vecinos, el concejo o las juntas.
- d. Macrosistema: nivel referido a la correspondencia entre los sistemas anteriores y a la subcultura o cultura que existe o podría existir, junto a las creencias o ideologías.
- e. Cronosistema: nivel que considera la aparición de cualquier fenómeno psicológico en un determinado ambiente ecológico y su expansión a través del tiempo.

En la siguiente figura se visualiza el sistema ecológico propuesto por Bronfenbrenner, conformado por los ambientes ecológicos, distribuidos en niveles:

Figura 2: Teoría de los sistemas ecológicos de Bronfenbrenner



Fuente: Berk & Roberts, 2009, pág. 28.

Dentro de esta teoría, se destaca el nivel microsistema familiar, considerado como el nivel más inmediato para el desarrollo de las personas, además a partir de este, se formarían otras estructuras más grandes. En diversos estudios, Bronfenbrenner demostró que el proceso intrafamiliar es fuertemente influenciada por el ambiente externo, lo cual le permitió establecer que su relación iniciaría cuando la persona presta atención o participa en las actividades de su entorno (Cassullo, 2000, pág. 15).

La teoría de los sistemas ecológicos de Bronfenbrenner, se enfoca especialmente en la interacción persona – ambiente, destacando su importancia en el desarrollo del ser humano, donde se parte del ambiente más inmediato a uno más general, es decir, desde la familia, escuela, amigos y las interrelaciones entre ellos, hasta las influencias de su entorno social. A partir de esta teoría, se puede considerar que el clima social familiar se encontraría en el primer nivel de ambiente ecológico: Microsistema, nivel donde la persona

adquiere conocimientos o actitudes a partir de la observación de los integrantes que la conforman y por la participación en actividades familiares.

1.2.1.3. Teoría de clima social de Moos

Esta teoría se fundamenta en la Psicología Ambiental, la cual destacó el contexto o espacio interviniente en el estudio de la conducta humana. (Cassullo, 2000, pág. 4)

Barker, Moos y otros autores (como se citó en Jibaja, 2019, pág. 38) coincidieron en referir que la evolución y crecimiento de la persona, se encuentran influenciados por el ambiente donde se desenvuelve; además, consideraron a la persona como sujeto activo en la modificación del ambiente. A partir de ello, describieron la interrelación sujeto-ambiente como clima social, destacando que este sería producto de las relaciones, desarrollo y las pautas para manejar la estabilidad y afrontar los cambios.

En 1947, Moos consideró que el ambiente es un determinante decisivo en el bienestar de la persona, puesto que representa una compleja combinación de variables organizacionales, sociales y físicas que resultan esenciales para la formación de su comportamiento y desarrollo. (Pezúa, 2012, pág. 33)

Dentro de la Teoría del clima social de Moos, se destaca el modelo específico de Clima social familiar, que, desde una mirada socio-ambiental, se centra en la situación social de la familia, donde toma en cuenta sus relaciones interpersonales, sus características de desarrollo y su estructura. Lo anterior, implica que para el estudio o evaluación del clima social familiar, se requiere considerar sus tres dimensiones o atributos afectivos: las relaciones familiares, el desarrollo familiar y la estabilidad familiar. (Santos, 2012, pág. 21)

En resumen, la teoría de clima social de Moos, enfatiza en el contexto o “ambiente” para el estudio de la persona, definiendo la relación sujeto-ambiente como clima social, donde ambos componentes influirían entre sí. Con respecto al clima social familiar, se hace mención al “ambiente familiar” conformado por sus dimensiones de estudio: relaciones, desarrollo y estructura familiar.

1.2.2. Definiciones de clima social familiar

Según García (2005, como se citó en Santos, 2012), Moos definió al clima social familiar como; “atmósfera psicológica donde se describe las características psicológicas e institucionales de un determinado grupo humano situado sobre un ambiente” (pág. 11). Así también, Moos (1974, como se citó en Castro & Morales, 2014) consideró al clima social familiar como “la apreciación de las características socio-ambientales de la familia” (pág. 14), precisando que este se encontraría conformada en función de las relaciones interpersonales de los integrantes de la familia, sus aspectos de desarrollo y estructura básica.

Tricket (1989, como se citó en Castro & Morales, 2014), definió al clima social familiar como “el fruto de la suma de las aportaciones personales de cada miembro de la familia” (pág.13); además, destacó que este jugaría un papel decisivo en el desarrollo de diversas capacidades de la persona, tales como establecer relaciones independientes y resolver conflictos adecuadamente.

Según Kemper (2000, como se citó en Castro & Morales, 2014), el clima social familiar es “el conjunto de características psicosociales e institucionales de un determinado grupo de personas” (pág. 14). Además, se rescata que esta definición toma en cuenta al ambiente donde se desarrolla la persona, en forma dinámica y los aspectos de comunicación e interacción que favorecen a su desarrollo personal.

1.2.3. Dimensiones del clima social familiar

La Escala del Clima Social Familiar o *Family Environment Scale (FES)* propuesta por R. H. Moos, B. S. Moos y E. J. Trickett, “evalúa y describe las relaciones interpersonales entre los miembros de la familia, los aspectos de desarrollo que tienen mayor importancia en ella y su estructura básica” (Cassullo, 2000, pág. 15-17).

Se encuentra conformada por tres dimensiones, detalladas a continuación:

1.2.3.1. Dimensión de relaciones

Es aquella que “evalúa el grado de comunicación y libre expresión dentro de la familia y el grado de interacción conflictiva que la caracteriza”. Se encuentra conformada por tres subescalas o componentes:

- **Cohesión:** es el “grado en que los miembros de la familia se apoyan y ayudan entre sí”. Podría incluir el esfuerzo al realizar actividades en casa, estar fuertemente unidos, apoyarse entre todos, tener espíritu de grupo, llevarse bien, conceder mucha atención y tiempo a cada uno.
- **Expresividad:** es el “grado en que se permite a los miembros de la familia expresar libremente sus sentimientos”. Podría referirse a evitar guardar sentimientos para sí mismos, hablar abiertamente acerca de lo que opinan o quieren, comentar sus problemas, expresar sus opiniones de manera frecuente y espontánea.
- **Conflicto:** es el “grado en que se expresan abiertamente la cólera, la agresividad y el conflicto entre los miembros de la familia”. Podría expresarse al demostrar abiertamente el enojo, manifestar sus molestias, criticarse frecuentemente unos a otros, pelearse e irse “a las manos”, estar enfrentados unos con otros, creer que se consigue más elevando la voz. Es preciso mencionar que, esta subescala brinda el grado de conflicto en la familia a partir del puntaje obtenido en el cuadro de respuestas, siendo la única en la que se considera dicho puntaje de manera “inversa”, para medir el clima social familiar, puesto que un menor grado de conflicto aportaría a un adecuado clima familiar; y en caso contrario, un mayor conflicto provocaría un clima social familiar inadecuado.

1.2.3.2. Dimensión de desarrollo

Es aquella que “evalúa la importancia que tienen dentro de la familia ciertos procesos de desarrollo personal, que pueden ser permitidos o no por la vida en común”. Sus cinco subescalas o componentes son:

- Autonomía: es el “grado en el que los miembros de la familia están seguros de sí mismos y toman sus propias decisiones”. Podría implicar que los miembros de la familia decidan por su cuenta, demuestran independencia, defienden sus derechos y poseen libertad para expresar claramente lo que piensan.
- Actuación: es el “grado en el que las actividades se enmarcan en una estructura competitiva”. Podría referirse al esfuerzo que realizan para ser mejores en las cosas que hacen, considerar importante alcanzar el éxito o triunfo de los miembros de la familia.
- Intelectual – cultural: es el “grado de interés en las en las actividades políticas, sociales, intelectuales y culturales”. Podría expresarse en el interés que posee la familia en temas políticos o sociales, la participación en reuniones culturales (exposiciones, conferencias, etc), en considerar la importancia de aprender algo nuevo o diferente, en el mostrar interés en el arte, música o literatura.
- Social-recreativo: es el “grado de participación en este tipo de actividades”. Podría implicar que miembros de la familia practiquen algún deporte o tener aficiones, asistan al cine, excursiones, paseos o salir a divertirse en familia, acudir a cursillos o clases por afición o interés.
- Moralidad – religiosidad: es el “grado de importancia que se le da en el ámbito familiar a las prácticas y valores de tipo ético y religioso”. Podría incluir que los miembros de la familia participen en celebraciones religiosas, asistir a la iglesia o participar de las misas, tener ideas precisas sobre lo que está bien o mal.

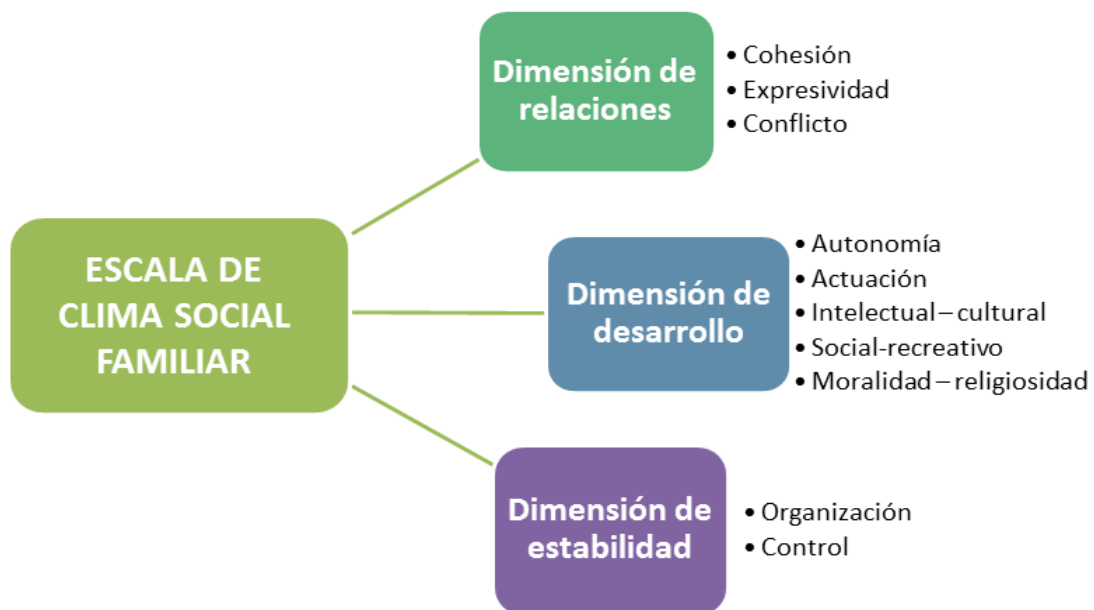
1.2.3.3. Dimensión de estabilidad

Es aquella que “evalúa la estructura y organización de la familia, sobre el grado de control que unos miembros de la familia ejercen sobre otros”. Dos subescalas o componentes la conforman:

- Organización: es el “grado de importancia que se da a la organización y estructura al planificar las actividades y responsabilidades de la familia”. Podría referirse a planificar las actividades en familia, mantener el orden y limpieza en casa, definir claramente las tareas de cada miembro, considerar la importancia de la puntualidad, administrar con cuidado los ingresos económicos del hogar.
- Control: es el “grado en que la dirección de la vida familiar se atiene a reglas y procedimientos establecidos”. Podría expresarse en las normas presentes en la familia y la importancia de llevar acabo, actividades del hogar de forma establecida.

Las dimensiones y componentes del clima social familiar se presentan en el siguiente esquema:

Figura 3: Dimensiones de la Escala de Clima Social Familiar



Fuente: Elaboración propia.

1.2.4. El “Clima social familiar” y las consideraciones teóricas dentro de la investigación

Luego de revisar el origen, las aproximaciones teóricas y definiciones del clima social familiar, se rescatan los siguientes aportes:

Se rescata la importancia de conocer y analizar el entorno social o ambiente donde se encuentra inmersa la persona, como un determinante decisivo para su bienestar.

Dentro de los distintos tipos de climas sociales, se considera al clima social familiar, que cumpliría un papel decisivo en el desarrollo de las personas, ya que este, se encontraría centrado en el estudio de la situación social de la familia.

1.3. Resiliencia

La palabra “resiliencia” proviene del inglés *resilience* y este se deriva del latín *resilire* que significa “saltar hacia atrás, rebotar”, “replegarse”. (RAE, 2019)

El origen del término “resiliencia” se encuentra dentro de las ciencias físicas, López (1996, como se citó en Trujillo, 2007), la consideró como aquella capacidad que poseen los materiales para recobrar su forma después de haber estado sometidos a altas presiones. La capacidad de resiliencia se clasifica dentro de las propiedades mecánicas de los materiales, cuyo comportamiento se expresa al ser sometido a esfuerzos. La resiliencia es definida como “la resistencia que opone un material a los golpes”, por ello, los materiales con gran resiliencia son aquellos que poseen buen alargamiento y resistencia a la tracción, por ejemplo el acero; y por lo contrario, aquellos que presentan baja resiliencia son materiales frágiles, por ejemplo el cristal y hierro fundido (Grupo FIAT, 2010, pág. 17).

Durante el año 1945, Bowlby definió a la resiliencia como un “resorte moral”, tomando en cuenta el sentido figurado de su origen en la física; es decir, la consideró como la cualidad presente en aquellas personas que no tienden a desanimarse o dejarse abatir. (Puerta & Vásquez, 2012, pág. 2)

Expertos en el tema de resiliencia, acordaron en reconocer dos generaciones en su estudio. La primera generación surgió a inicios de los años 70, tuvo como objetivo identificar factores de riesgo y de resiliencia en niños y niñas, quienes a pesar de vivir en condiciones de adversidad, lograron adaptarse positivamente (Flores, 2008). En esta primera generación los investigadores tuvieron un enfoque “genetista individualista”, lo que permitía el desarrollo de la resiliencia en niños y adolescentes.

En 1970, Anthony estudió a niños en alto riesgo y de acuerdo a los resultados obtenidos, los clasificó como vulnerables o “invulnerables”, considerando a estos últimos como aquellos que no se dejaron absorber por la adversidad. Sin embargo, el término “invulnerable” fue considerado un tanto “extremo”, por ello, lo cambió y lo definió como “capacidad de afrontar” (Puerta & Vásquez, 2012, pág. 2). El aporte que hizo Rutter (1993), para descartar la noción

“invulnerabilidad”, se define en cuatro razones: Primero, porque podría referirse a una “resistencia absoluta al daño”, pero ninguna persona puede tener una resistencia absoluta, algunos son más resistentes que otros y todos presentan sus límites. Segundo, porque sugería que aplicaba a todos los escenarios de riesgo, lo que resulta inverosímil. Tercero, porque implicaba que se considerara como un rasgo intrínseco de la persona, pero que de acuerdo a resultados de investigaciones, la resiliencia podría residir tanto en el contexto social como dentro de la persona. Y cuarto, porque sugería que se trataba de una característica inmutable, pero que no es correcto ya que con el pasar del tiempo, los diversos cambios influyen en la resiliencia al igual que en cualquier otra característica.

A finales de la década de los 70, Werner junto a un grupo de investigadores realizaron un estudio longitudinal en la isla de Kauai Hawai, donde estudiaron a 698 niños que se encontraron viviendo en condiciones desfavorables o expuestos a alto riesgo. Dicha investigación tuvo una duración de 32 años, obteniendo como resultado que 72 de 201 persona examinadas desde los dos años de edad, evolucionaron favorablemente, sin requerir intervención terapéutica y logrando convertirse en adultos competentes y bien integrados. En palabras de Werner, fueron personas que lograron “sobreponerse” a pesar de la difícil infancia que les tocó vivir. A partir de esta investigación, se consideró que Werner marcó un hito dentro de la historia de la resiliencia. (Puerta & Vásquez, 2012)

En el año 1996, Vanistendael, basándose en los estudios de Werner y otros investigadores, definió a la resiliencia como “la capacidad de una persona o de un sistema social para vivir bien y desarrollarse positivamente a pesar de las condiciones de vida difíciles y esto de manera socialmente aceptable”, dicha definición formó parte de la primera generación de investigadores en resiliencia. (Puerta & Vásquez, 2012)

La segunda generación, inició a mediados de los años 90, y tuvo como objetivo conocer los procesos asociados a una adaptación positiva (Flores, 2008). En esta generación, los estudios se basaron en un enfoque “interaccional-ecológico”, se definió a la resiliencia como “proceso dinámico”, haciendo

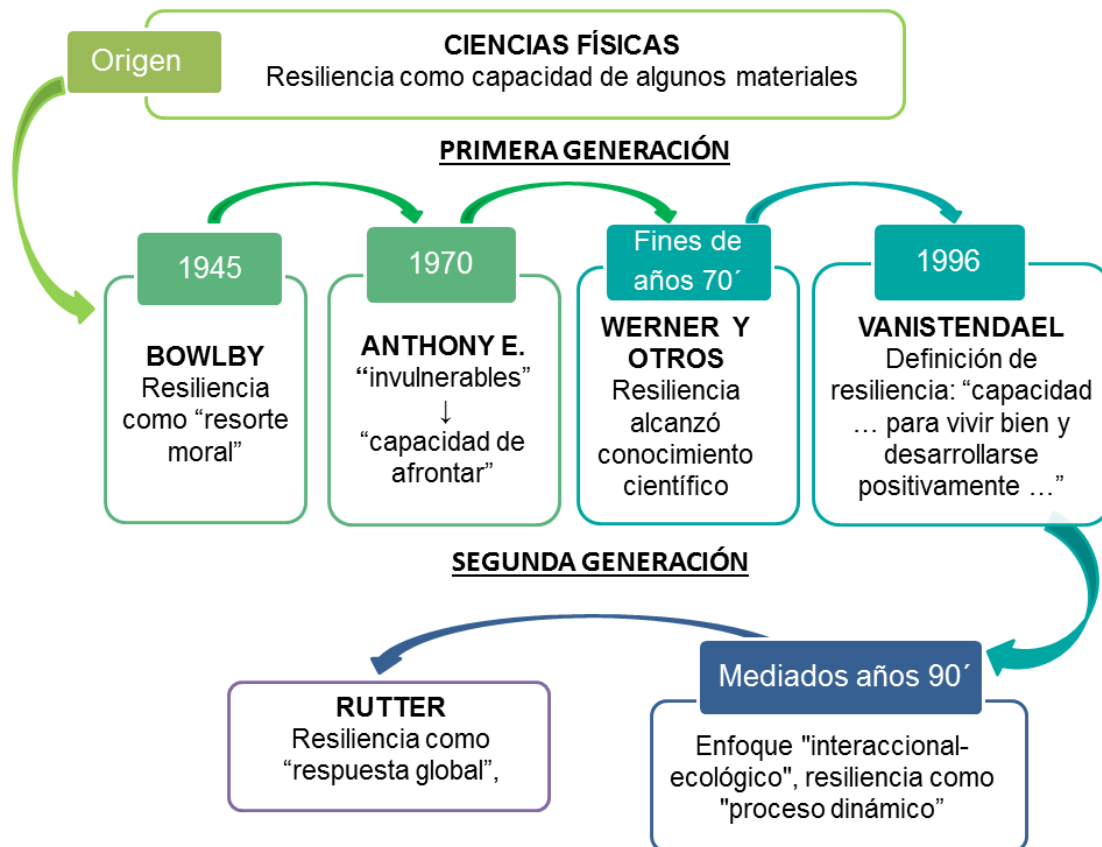
referencia que el ambiente y el sujeto presentarían una influencia recíproca, permitiendo a la persona adaptarse y reaccionar apropiadamente frente a la adversidad (Puerta & Vásquez, 2012). Por tal motivo, la resiliencia pasó a ser considerada como “un conjunto de procesos intrapsíquicos, sociales y de relación”, donde el “ambiente” comenzó a cobrar mayor importancia, dando lugar a la creación de modelos ecológicos de la resiliencia (Palacios, 2018, pág. 38).

Rutter, representante de esta segunda generación, consideró a la resiliencia como una “respuesta global” que pone en juego los “mecanismos de protección”, entendiéndose este último como aquella dinámica que permite a la persona salir fortalecido ante la adversidad, respetando sus características personales y no como la “valencia contraria” a los “factores de riesgo” (Flores, 2008).

En resumen, la palabra “resiliencia” fue considerada como capacidad humana, a partir de la analogía con su definición de origen (característica de algunos materiales para regresar a su “estado natural” a pesar de sufrir variaciones). A partir de ello, fue definida como aquella capacidad que poseen las personas para sobreponerse ante la adversidad; sin embargo, a diferencia de la primera definición, en el caso de los seres humanos, estos no “regresarían a su estado natural” del todo, puesto que estos experimentarían diversos cambios antes de continuar con su vida.

La evolución del término resiliencia, puede visualizarse de manera resumida en la siguiente figura:

Figura 4: Resumen la aparición del término resiliencia



Fuente: Elaboración propia.

1.3.1. Definición de Resiliencia:

Uno de los primeros autores en definir resiliencia en el ámbito psicológico, fue el psiquiatra infantil Rutter, quien la consideró como un conjunto de procesos sociales e intrapsíquicos que brindan la posibilidad de vivir de manera "sana", a pesar de encontrarse inmerso en un ambiente insano (Palacios, 2018, pág. 22).

Según Flores (2008), Rutter definió a la resiliencia desde el campo de las ciencias sociales, como característica que poseen aquellas personas que a pesar haber nacido y vivido en situaciones de alto riesgo, logran desarrollarse psicológicamente sanas y exitosas.

Para Garmezy (1991, como se citó en Huerta, 2016), la resiliencia es "la capacidad para recuperarse y mantener una conducta adaptativa después del abandono o la incapacidad inicial al iniciarse un evento estresante" (pág. 34). Según Huerta, esta definición fue considerada como una de las definiciones

más aceptadas de resiliencia. De esta, se podría rescatar la expresión “capacidad para recuperarse”, entendiéndose como la posibilidad de retomar fuerzas, después de haber pasado por alguna situación difícil, para regresar a un estado de bienestar.

En el año 1993, Vanistendael consideró:

La resiliencia no es un rebote, una cura total ni un regreso a un estado anterior sin heridas. Es la apertura hacia un nuevo crecimiento, una nueva etapa de la vida en la cual la cicatriz de la herida no desaparece, pero sí se integra a esta nueva vida en otro nivel de profundidad. (Flores, 2008, pág. 30)

Lo mencionado líneas arriba por Vanistendael, hace referencia que la resiliencia no se trataría simplemente de regresar al mismo estado antes de experimentar la adversidad o volver a un estado inicial, “como si no hubiera pasado nada”; por el contrario, se entendería como el comienzo de una nueva oportunidad de desarrollo, donde los recuerdos de la situación vivida representarían las “heridas” y las experiencias aprendidas a través de estas, significarían las “cicatrices” que permitirían a la persona aprender de ellas y fortalecerse aún más.

Otras definiciones de resiliencia que surgieron años posteriores y que se relacionaron a la definición anterior, fueron:

En 1994, el ICCB (*Institute on Child Resilience and Family*) definió a la resiliencia como aquella “habilidad para resurgir de la adversidad, adaptarse, recuperarse y acceder a una vida significativa y productiva” (Huerta, 2016, pág. 34).

Para Suárez (1995, como se citó en Polo, 2009), la resiliencia significó “una combinación de factores que permiten a un niño, a un ser humano, afrontar y superar los problemas y adversidades de la vida, y construir sobre ellos” (pág. 62). De la definición anterior, se rescata la expresión “construir sobre ellos”, entendiéndose como aquella oportunidad de realizar algunos cambios para

mejorar la situación, de tal manera, se convertiría a la adversidad en una fortaleza.

Grotberg (1995, como se citó en García-Vesga & Domínguez-de la Ossa, 2013) definió a la resiliencia como “capacidad humana universal para hacer frente a las adversidades de la vida, superarlas o incluso ser transformado por ellas” (pág. 66). En esta definición se destaca la expresión “ser transformado por ellas”, entendiéndose que las adversidades permitirían a la persona cambiar, “evolucionar” y crecer positivamente.

Para Becoña (2006, como se citó en Palacios, 2018, pág. 26), existen dos formas para definir la resiliencia. La primera “resiliencia como proceso”, referida al proceso de adaptación dentro de un contexto conformado por varios factores de riesgo y de protección. Y la segunda “resiliencia como resultado”, entendida como consecuencia de manifestar conductas o comportamientos funcionales frente a una situación adversa.

Moneta (2007), menciona que la resiliencia es el “proceso de poseer una buena tolerancia a situaciones de alto riesgo, demostrando un ajuste positivo en vista de la adversidad o el trauma, y manejando las variables asociadas al riesgo ante situaciones difíciles” (pág. 321). Si bien es cierto, en la definición anterior se considera a la “tolerancia” como el primer paso para enfrentar la adversidad, se hace referencia a demostrar el aspecto “positivo” o rescatar “lo bueno” de las situaciones negativas, lo que se entendería mejor, como una forma de aprendizaje que permitiría fortalecer a la persona y contribuir en su desarrollo.

De la definición anterior, se rescata la expresión “[demostrar] un ajuste positivo”, entendiéndose como manifestar el aspecto “positivo” o rescatar “lo bueno” de las situaciones negativas, lo cual permitiría generar un tipo de aprendizaje que fortalecería a la persona y contribuiría en su desarrollo.

Según la RAE, resiliencia se define como:

- 1) Capacidad de adaptación de un ser vivo frente a un agente perturbador o un estado o situación adversos.

2) Capacidad de un material, mecanismo o sistema para recuperar su estado inicial cuando ha cesado la perturbación a la que había estado sometido.

En la primera definición de la RAE, se hace referencia a la resiliencia como capacidad de “adaptación”, que al igual que otros autores, la consideran para definirla y que se entendería como la manera de “adecuarse” a los cambios que experimentaría la persona frente a alguna adversidad. Es preciso mencionar que dicha expresión, podría ser malinterpretada, al entenderla como una forma de “conformarse” y no actuar frente a la adversidad; sin embargo, se podría considerar que se refiere a “aceptar la situación” como un primer paso para proceder a enfrentarla. Por otro lado, en la segunda definición, se menciona la palabra “recuperación” que podría entenderse como “volver a obtener lo que se poseía” o también podría significar “superación” ante un hecho perturbador, considerando a este último como el más adecuado para definir a la resiliencia; sin embargo, la segunda definición, se encuentra referida a la capacidad de los materiales, y que además refiere que estos “recuperaría su estado inicial”, lo que no coincidiría del todo con la persona, ya que esta no regresaría a ser la misma de antes, sino que experimentaría diversos cambios y obtendría nuevos aprendizajes.

Según González, Valdez, & Zavala (2008), no existiría un consenso sobre la definición de resiliencia, ya que muchos autores incorporarían el concepto de acuerdo a los múltiples estudios realizados. Sin embargo, consideraron que la resiliencia podría ser entendida como proceso, como un “constructo dinámico” que incluirían “una amplia clase de fenómenos” que se encontrarían implicados en las “adaptaciones exitosas” dentro de un “contexto de amenazas significativas” que permitirían el desarrollo (pág. 43).

Para García-Vesga & Domínguez-De la Ossa (2013), las definiciones de la resiliencia, se clasifican básicamente en cuatro: Primero, las definiciones que la relacionan con el componente de adaptabilidad. Segundo, aquellas que incluyen el concepto de capacidad o habilidad. Tercero, las que enfatizan en la conjunción de factores internos y externos. Y cuarto, las que la definen como adaptación y además como proceso.

Así también, consideraron que la resiliencia resultaría ser un fenómeno complejo, que no podría poseer una sola explicación causal, y por ello, debería ser concebido como un proceso multifactorial, donde converjan las distintas dimensiones de la persona.

1.3.2. Aproximaciones teóricas al estudio de resiliencia

1.3.2.1. Enfoque de riesgo y protección

Para abordar dicho enfoque, se hace referencia a algunos aspectos sobre los factores de riesgo y factores de protección.

En la investigación realizada por Palacios (2018, pág. 29), se rescata lo referido a factores riesgo, citando a Mateu, García, Gil y Caballer (2009), considera que se trataría de aquellas características que poseen las personas, familias y los lugares donde habitan, relacionadas a la elevada probabilidad de que puedan afectar significativamente la vida. Así también, hace referencia a Gil (2010), quien denominó a los factores de riesgo como "factor de no resiliencia", considerándolos como aquellos "elementos que inhiben el paso natural de la resiliencia". Por último, citó a Theis, quien consideró que los factores de riesgo se dividen en cuatro categorías, siendo estas:

- Situación perturbadora: Muerte de un familiar cercano, abandono de una figura de apego en la infancia, enfermedad o trastornos psicológicos, conductas inadaptativas de los padres.
 - Factores sociales y ambientales: bajo recursos económicos, padres sin trabajo o sin trabajo estable.
 - Enfermedades crónicas en personas cercanas al niño
 - Desastres naturales, conflictos sociales, conflictos belicosos.
- (Palacios, 2018, pág. 29)

Por otro lado, en el estudio realizado por Jadue, Galindo, & Navarro (2005) se menciona que los factores protectores, son considerados como "procesos, mecanismos o elementos moderadores del riesgo", que se encuentran presentes en la base de la resiliencia. Además, citan a Masten y Garmezy (1985), señalando que dichos autores, utilizarían antónimos de la palabra

riesgo para definir a los mecanismos protectores, desatacando que dichos mecanismos se encontrarían tanto en las personas como en el ambiente donde se desarrollan. Por último, refieren a Kotliarenko y otros (1996), quienes consideran que los factores protectores se dividen en:

- Factores personales, donde se distinguen las características ligadas al temperamento, las particularidades cognitivas y afectivas.
- Factores familiares, tales como el ambiente familiar cálido y sin discordias, los padres estimuladores y la estructura familiar sin disfuncionalidades principales.
- Factores socioculturales, entre ellos, el sistema educativo

Benard, Rutter y Uriarte (como se citó en Aguiar & Acle-Tomasini, 2012), consideraron “los factores protectores son aquellos que reducen los efectos negativos de la exposición a riesgos y al estrés” (pág. 55), de manera que aquellas personas, a pesar de haber vivido en contextos desfavorecidos y sufrir experiencias adversas, puedan llevar una vida normalizada. Del mismo modo, Fraser, Kirby y Smokowski (2004), refirieron que se trata de aquellos recursos internos y externos que pueden modificar el riesgo.

Aguiar & Acle-Tomasini (2012), destacaron que un factor protector puede lograr amortiguar el impacto de un factor de riesgo mediante mecanismos de protección, recuperación o de control conductual, que logra interrumpir el desencadenamiento del riesgo, reducir su impacto o bloquear su inicio. Así también, refirieron que en conjunto, los factores protectores y de riesgo se interrelacionan de la siguiente manera: 1) Ambos forman parte de la resiliencia, su estudio contribuye a una mejor comprensión de la misma. 2) Ambos factores se pueden relacionar, pero no de la misma manera en todos los casos, ya que puede variar de acuerdo al momento o situación. 3) No siempre el mismo factor protector funciona de la misma manera para una situación de riesgo. 4) Para cada situación de riesgo, de acuerdo al momento histórico y contexto social, escolar y familiar de la persona, existe un factor de protección funcional, pero con el paso del tiempo, el mismo factor podría resultar ineficiente. 5) Un factor de protección puede convertirse en un factor de riesgo, de acuerdo a la situación que se puede experimentar.

Según Becoña (2006, como se citó en Palacios, 2018, pág. 25), existe una mayor posibilidad de presentar resiliencia cuando factores de riesgo y de protección brinden un resultado positivo a la persona o le eviten consecuencias desagradables.

En resumen, el presente enfoque se refiere a la interrelación entre factores de riesgo y de protección, que al brindar respuestas positivas en la persona, permitirían el desarrollo de resiliencia. Ambos tipos de factores se encuentran presentes en las personas y en su ambiente, pero cada uno se distingue por referirse a: los factores de riesgo como aquellas características relacionadas a las probabilidades de que se afecte significativamente la vida; y los factores protectores como aquellos procesos o recursos, que permiten moderar, modificar o reducir los efectos negativos del riesgo.

1.3.2.2. Enfoque de resiliencia y de riesgo

En el estudio realizado por Palacios (2018, pág. 29) se menciona que a diferencia de los autores que consideran a la resiliencia en función de factores de riesgo y de protección, Gil (2010) sugirió que resultaría apresurado utilizarlos, pues al analizar los diversos contextos, los componentes no influirían de la misma manera en las personas, por ello, propuso que la resiliencia fluiría de acuerdo a las interacciones del sujeto con la situación, coincidiendo de esta manera con la propuesta de Rutter (1987), quien los denominó como “factores de desafío”, por tratarse de un riesgo que puede ser manejable por el sujeto. Así también cita a Grotberg (1996), quien denominó como “factores de resiliencia” a los llamados “factores de protección”, considerando que sería poco conveniente utilizar el lenguaje proveniente de las ciencias médicas (“factores de riesgo” y “factores de protección”) en psicología.

De acuerdo a Cáceres (2013, págs. 34-35), el enfoque de resiliencia y de riesgo, se refiere a aspectos diferentes pero complementarios. El enfoque de riesgo se centra en la enfermedad, el síntoma y en aquellas características asociadas a la probabilidad de daño biológico o social. El enfoque de resiliencia es explicado a través del modelo de desafío, el cual muestra que las fuerzas negativas, daños o riesgos son atenuados por escudos protectores que

atenúan sus efectos negativos y que a veces las transforman en factores de superación. Ambos enfoques se enriquecen, permiten analizar la realidad y diseñar intervenciones eficaces.

En resumen, este enfoque considera a los factores de resiliencia y factores de riesgo como aspectos complementarios, que varían según el contexto y su influencia en las personas, además se menciona que ambos se enriquecerían y permitirían conocer y abordar de una mejor manera la realidad.

1.3.2.3. Modelo de la casita de la resiliencia de Vanistendael

Vanistendael (1994, como se citó en Palacios, 2018, pág. 33), propuso este modelo referido a la manera en cómo las personas deben construir resiliencia, realizando una metáfora con la edificación de una casa. Lo explica de la siguiente manera: Primero, elaborar los cimientos (referido a cubrir necesidades básicas y a la aceptación de la persona). Segundo, la planta baja o subsuelo (incluye las interacciones con la familia y pares, y la capacidad para dar sentido a la vida). Tercero, el primer piso (relacionado a la búsqueda del sentido por vivir). Cuarto, el segundo piso (conformado por la autoestima y valores, las aptitudes personales y sociales, la competencia, el sentido del humor y la creatividad). Por último, el entretecho (conformada por la apertura a nuevas experiencias a descubrir). El esquema de “La casita de resiliencia”, se aprecia en la siguiente figura:

Figura 5: La casita de la resiliencia de Vanistendael



Fuente: Palacios, 2018, pág. 34.

En 1997, Vanistendael (como se citó en Gallesi & Matalinares, 2012, págs. 182-183), estableció cinco dimensiones de la resiliencia:

- Existencia de redes sociales informales: cuando una persona tiene amigos y con agrado participa de actividades junto a ellos; también cuando posee en general una buena relación con personas adultas.
- Sentido de vida, trascendencia: cuando una persona muestra la capacidad para descubrir sentido y coherencia en la vida.
- Autoestima positiva: cuando una persona se valora a sí misma, confía en sus capacidades y demuestra iniciativa al realizar acciones o al relacionarse con otras, se siente valiosa y merecedora de atención.
- Presencia de aptitudes y destrezas: cuando una persona es capaz de desarrollar competencias y confiar en ellas.
- Sentido del humor: cuando una persona es capaz de jugar, reír o gozar de emociones positivas, así también, de disfrutar de sus experiencias.

Según lo mencionado por Huerta (2016, pág. 42), la casita es un modelo cualitativo, que sintetiza un conjunto de elementos de la resiliencia, abarca realidades complejas, considerando las diferentes culturas y situaciones. Además, refiere que su uso permitiría no sólo focalizarse en los problemas, sino también sobre los recursos o potenciales.

En resumen, en este modelo se propone la construcción de resiliencia, asemejándola a la construcción de una casa, iniciando desde los cimientos hasta el techo, donde cada parte está constituida por elementos que se convierten en recursos o potenciales de la persona.

1.3.2.4. Modelo de Wagnild y Young

En el estudio realizado por Crombie, López, Mesa, & Samper (2015), hacen referencia a Wagnild y Young, quienes consideran que "[la] resiliencia connota resistencia emocional y se ha utilizado para describir a personas que muestran valentía y adaptabilidad a raíz de las desgracias de la vida" (pág. 4). Las autoras refieren que la resiliencia es una característica positiva de la personalidad, como proceso que favorece la adaptación individual. Así también, consideraron que el constructo de resiliencia se divide en dos factores:

- Factor I: Competencia personal, indica autoconfianza, independencia, decisión, invencibilidad, poderío, ingenio y perseverancia.
- Factor II: Aceptación de uno mismo y de la vida, referido a la adaptabilidad, balance, flexibilidad y la perspectiva de vida estable (coincide con la aceptación por la vida y un sentimiento de paz a pesar de la adversidad).

Así mismo, estos factores se componen de las siguientes características:

- Ecuanimidad: referida a tomar las cosas con calma y moderar actitudes ante la adversidad.
- Perseverancia: consiste en resistir ante la adversidad o desaliento; implica el deseo de logro y autodisciplina.
- Confianza en sí mismo: entendida como la habilidad para creer en sí mismo y en sus capacidades.

- Satisfacción personal: referida a comprender el significado de la vida y sus contribuciones a esta.
- Sentirse bien sólo: implica el significado de libertad y la noción de que cada quien es único e importante.

En resumen, en el modelo de Wagnild y Young se considera a la resiliencia como una característica positiva de la persona que le permite afrontar la adversidad. Así también, refiere que la construcción de resiliencia depende de dos factores (competencia personal y la aceptación de uno mismo y de la vida) y a su vez de cinco características (ecuanimidad, perseverancia, confianza en sí mismo, satisfacción personal y sentirse bien sólo).

1.3.2.5. Modelo del Desafío de Wolin y Wolin

Wolin y Wolin (1993, como se citó en Castro & Morales, 2014, pág. 26), consideran que la resiliencia implica “ir” del “enfoque de riesgo” al “enfoque del desafío”, es decir, la adversidad que representa daño o pérdida, podría significar el desarrollo de la capacidad de afrontar o “escudo de resiliencia”, que no permitirían que la persona sea dañada por factores adversos, sino por el contrario, la beneficiaría transformándola positivamente.

Según lo referido en el estudio de Palacios (2018, pág. 32), Wolin y Wolin elaboraron un esquema donde presentan cualidades básicas que poseen las personas resilientes. Su diseño fue denominado como "Mandala de la resiliencia" o también conocido como "Los 7 pilares de la resiliencia", que estuvo conformada de siete características fundamentales que se desarrollan en el proceso de resiliencia, siendo estos los siguientes:

- Introspección: es la capacidad de examinarse a sí mismo, hacerse preguntas difíciles y darse respuestas honestas.
- Independencia: es la capacidad de saber fijar límites entre uno mismo y el medio adverso, permite juzgar una situación y establecer respuestas o tomar decisiones.
- Capacidad de relacionarse: es la habilidad para establecer lazos íntimos y satisfactorios con otras personas, se establecen redes sociales de apoyo y se crean lazos.

- Iniciativa: es la capacidad de hacerse cargo de problemas y ejercer control sobre ellos, se representa en la habilidad de liderar, poner a prueba tareas más exigentes o enfrentar desafíos.
- Humor: es la capacidad de hallar lo cómico en la tragedia, basada en la disposición del espíritu de alegría, logrando de esta manera alejarse de la tensión, relativizar, hallar el lado positivo y proponer estrategias de superación.
- Creatividad: es la capacidad de imponer orden, belleza y un propósito a situaciones difíciles o en caos, puede expresarse mediante el desarrollo de habilidades artísticas, composición o reconstrucción.
- Moralidad: es la capacidad de poseer conciencia moral, que puede expresarse en discernir entre lo bueno y lo malo, desarrollo de valores propios, establecer juicios, deseo de bienestar hacia los demás.

Figura 6: Mandala de la resiliencia



Fuente: Kotliarenco, Cáceres, & Fontecilla, 1997, pág. 26.

Suárez (1995, como se citó en Kotliarenco, Cáceres, & Fontecilla, 1997, pág. 26), consideró que el término "mandala" significaría "paz" y "orden interno". Además, precisó que dicha expresión sería empleada para referirse a la fuerza interna que poseen las personas y que les permiten encontrar su resistencia interna para sobreponerse a la adversidad o enfermedad.

Bruggo & Vargas (2018, págs. 16-17), hacen referencia que en la propuesta de Wolin y Wolin se presentan diversos ángulos para explicar el motivo por el cual los niños y adolescentes pueden resistir a situaciones límites y lograr salir fortalecidos de ellas. Se resalta que su esquema se encuentra basado en las etapas del ciclo vital, donde cada uno de los pilares o características de resiliencia se van desarrollando en la infancia o niñez, en la adolescencia y en la adultez.

De acuerdo con Nuñez (2014, como se citó en Bruggo & Vargas, 2018, pág. 19), los fomentos de dichas características no serían relevantes sólo en el ámbito personal, sino también en lo familiar, educativo y comunitario, siendo estos últimos ámbitos, facilitadores de la promoción de resiliencia en los más jóvenes.

En resumen, el modelo Wolin y Wolin consiste en pasar de la adversidad al desafío, lo cual permite que la persona no sea dañada ante la adversidad y por el contrario, sea transformada positivamente. Se propone el esquema de "Mandala de la resiliencia" o "Los 7 pilares de la resiliencia" conformado de: introspección, independencia, capacidad de relacionarse, iniciativa, humor, creatividad y moralidad; dichas características se desarrollan durante las etapas del ciclo vital de la persona y forman parte del proceso de resiliencia.

1.3.2.6. Modelo del Desarrollo Psicosocial de Grotberg

Antes de desarrollar la siguiente sección, es preciso mencionar que algunos autores denominan a este modelo como "Modelo del desarrollo psicosocial" y otros lo consideran como "Modelo de las verbalizaciones resilientes", sin embargo ambos desarrollan los factores resilientes propuestos por Grotberg.

De acuerdo con Castro & Morales (2014), el "Modelo del desarrollo psicosocial", se encontraría relacionado a la teoría de desarrollo de Erikson, puesto que define a la resiliencia como respuesta ante la adversidad que puede ser promovida durante el desarrollo del niño, además que podría mantenerse a lo largo de la vida o en un momento determinado.

Tras diversos estudios realizados acerca de resiliencia, Grotberg (2002), propuso ocho enfoques y descubrimientos de resiliencia basados en el desarrollo humano:

1. La resiliencia está ligada al desarrollo y el crecimiento humano, incluyendo diferencias etarias y de género.
2. Promover factores de resiliencia y tener conductas resilientes requieren diferentes estrategias.
3. El nivel socioeconómico y la resiliencia no están relacionados.
4. La resiliencia es diferente de los factores de riesgo y los factores de protección.
5. La resiliencia puede ser medida; además es parte de la salud mental y la calidad de vida.
6. Las diferencias culturales disminuyen cuando los adultos son capaces de valorizar ideas nuevas y efectivas para el desarrollo humano.
7. Prevención y promoción son algunos de los conceptos en relación a la resiliencia.
8. La resiliencia es un proceso: hay factores de resiliencia, comportamientos resilientes y resultados resilientes. (Grotberg, 2002, págs. 19-20)

De estos ocho enfoques, se rescata lo siguiente:

- ✓ Considerar que mientras más pequeño sea el niño, este necesitará de mayor apoyo externo, ya que al crecer podrían ser capaces de buscar ayuda externa y promover su propia resiliencia.
- ✓ Con respecto al género, las niñas y niños presentan la misma frecuencia de conductas resilientes, sin embargo las niñas suelen contar con mayores habilidades interpersonales y fortaleza interna, mientras que los niños tienden a ser más pragmáticos.

- ✓ Los factores de resiliencia cambian durante las distintas etapas de desarrollo, además, las situaciones adversas varían y ello requiere cambios en las conductas resilientes.
- ✓ Sobre la condición socioeconómica, considerar que la pobreza no sea una condición de vida aceptable, esta no impediría el desarrollo de resiliencia.

En el estudio realizado por Huerta (2016, pág. 42), considerando el “Modelo de las verbalizaciones resilientes de Grotberg”, se refiere que este modelo fue uno de los modelos descriptivos de resiliencia más influyentes. Así también, resaltó el carácter dinámico de la resiliencia, refiriendo que este le permitiría ser potencializado y no permanecer estático.

La propuesta central de este modelo, se basa en que Grotberg (2002), identificó y organizó los factores de resiliencia en cuatro categorías: “yo tengo” (apoyo), “yo soy” y “yo estoy” (desarrollo de fortaleza intrapsíquica), “yo puedo” (habilidades personales y de resolución de conflictos). De lo anterior, resulta necesario aclarar que en la versión original en inglés se consideran sólo tres categorías, puesto que los verbos “ser” y “estar” conforman el verbo “*to be*”.

Dentro de las categorías propuestas por Grotberg, se consideran las siguientes características de personas resilientes:

Yo tengo:

- Personas del entorno en quienes confío y me quieren incondicionalmente.
- Personas que me ponen límites para que aprenda a evitar peligros o problemas
- Personas que me muestran por medio de su conducta, la manera correcta de proceder.
- Personas que quieren que aprenda a desenvolverme solo.
- Personas que me ayudan cuando estoy enfermo o en peligro o cuando necesito aprender.

Yo soy:

- Una persona por la que los otros sienten aprecio y cariño.
- Feliz cuando hago algo bueno para los demás y les demuestro mi afecto.
- Respetuoso de mí mismo y del prójimo.

Yo estoy

- Dispuesto a responsabilizarme de mis actos.
- Seguro de que todo saldrá bien.

Yo puedo

- Hablar sobre cosas que me asustan o me inquietan.
- Buscar la manera de resolver mis problemas.
- Controlarme cuando tengo ganas de hacer algo peligroso o que no está bien.
- Buscar el momento apropiado para hablar con alguien o actuar.
- Encontrar a alguien (Grotberg, 2002, págs. 21-22)

Salgado (2005, como se citó en Palacios, 2018, pág. 30) señaló que las cuatro fuentes de resiliencia mencionadas por Grotberg, constituyen un importante aporte en las investigaciones de resiliencia. Así también, hace referencia a algunas particulares por cada expresión: (1) “Yo tengo” aludido a una persona que posee relaciones confiables, tiene acceso a servicios de necesidad básica, percibe apoyo externo o forma parte de un hogar estructurado con padres que fomentan la independencia y la habilidad de resolver conflictos. (2) “Yo soy” o “Yo estoy” relacionados a una persona que es valorada y autónoma. (3) “Yo puedo” referido a una persona creativa, que resuelve problemas y puede hallar a otras que la ayuden. Por último, destaca que dichas fuentes de resiliencia comienzan a ser adquiridas desde tempranas etapas de vida.

En Martínez C. (2013) se menciona que la propuesta de Grotberg estuvo basada en diversos estudios que demostraron que los niños resilientes se caracterizaban por presentar dentro de su lenguaje las expresiones verbales: “yo tengo”, “yo soy / yo estoy” y “yo puedo”, las cuales se encuentran

organizadas en tres factores o dimensiones referidas al apoyo externo, fuerza interior y factores interpersonales, respectivamente.

Por su lado, Palacios (2018, págs. 31-32), refirió que el modelo de Grotberg, no sólo se abarcaría a los individuos, sino también a comunidades y grupos. De esta manera, señaló que la resiliencia es un proceso que debería seguir los siguientes lineamientos: Comenzar con la promoción de factores resilientes, involucrar a los participantes con el compromiso de un comportamiento resiliente, identificar la adversidad y seleccionar la respuesta apropiada, valorar los resultados aprendiendo de la experiencia, evaluar el impacto sobre otros y reconocer el aumento en la percepción de bienestar y calidad de vida.

En resumen, el modelo de desarrollo de psicosocial o modelo de las verbalizaciones resilientes de Grotberg, precisa que la resiliencia es dinámica y puede ser promovida durante el desarrollo del niño. Clasifica los factores de resiliencia en cuatro categorías, cada una relacionada a una expresión, que estaría presente dentro del lenguaje de un niño resiliente: “yo tengo” (referida al apoyo exterior), “yo soy”, “yo estoy” (relacionadas a la fuerza interna) y “yo puedo” (referida a las habilidades interpersonales). Además, de esta propuesta, se rescata que las fuentes de resiliencia comienzan a adquirirse desde tempranas etapas de vida y pueden ser potencializadas.

1.3.2.7. Modelo explicativo de resiliencia

Modelo propuesto por Saavedra, fue considerado como modelo complementario a la Teoría de Grotberg (Chávez, 2018).

Saavedra & Villalta (2008, pág. 31), definieron a la resiliencia como "rasgo propiamente humano" que se construye de la interacción social; destacándolo como "rasgo personal" o rasgo distintivo que posee el sujeto al apropiarse de ciertos sucesos y aprendiendo de otros. Así también, consideraron su característica cambiante, mencionando que esta podría cambiar o cultivarse a lo largo de la vida; a partir de ello, se habla de "fuentes interactivas de la resiliencia", las cuales se refieren a la forma en cómo el sujeto, a través del habla, se va apropiando de la realidad y va abriendo la posibilidad a un comportamiento saludable o a la superación de eventos traumáticos.

En 2003, Saavedra (como se citó en Saavedra & Villalta, 2008, pág. 32), desarrolló un modelo que emergió del estudio de casos, referido a los momentos para la construcción de la "respuesta resiliente" ("acción orientada a metas"), refiriendo a que esta se encuentra sustentada o vinculada a la "visión del problema", como conducta recurrente para la "visión de sí mismo" ("caracterizada por elementos afectivos y cognitivos positivos o proactivos ante los problemas"), los cuales poseen como condición histórico-cultural a las "condiciones de base" ("sistema de creencias y vínculos sociales que impregnan la memoria de seguridad básica y que de modo recursivo interpreta la acción específica y los resultados"). De lo anterior, se rescata que la perspectiva de Saavedra recoge el carácter histórico de la construcción de resiliencia; además se señala que el autor, consideró a la resiliencia como una forma de interpretar y actuar frente a los problemas, que es recurrente en la historia del sujeto.

El mismo autor reorganiza los factores de resiliencia, abordando los diversos niveles de la realidad que contribuyen a la construcción de resiliencia y las modalidades interactivas de su manifestación en el habla. Enfatiza que el habla permite actualizar la historia del sujeto y a la vez la transforma, es decir, cuando una persona habla de sí, expresa en su historia, una interpretación de sí misma, de los otros y de lo que posee para abordar situaciones de su vida, de esta manera, hace referencia a las categorías de Grotberg (Saavedra & Villalta, 2008, pág. 32).

En tal sentido, la propuesta de Saavedra se basa en el cruce de dimensiones de la propuesta de Grotberg ("Yo soy, yo estoy", "Yo tengo", "Yo puedo") y la propuesta de Saavedra sobre los momentos en la construcción de la respuesta resiliente ("condiciones de base", "visión de sí mismo", "visión del problema" y "respuesta resiliente"), dando como resultado doce factores presentados en la siguiente figura:

Figura 7: Doce factores de la resiliencia

	CONDICIONES DE BASE	VISIÓN DE SI MISMO	VISIÓN DEL PROBLEMA	RESPUESTA RESILIENTE
Yo soy, yo estoy	F1: Identidad	F2: Autonomía	F3: Satisfacción	F4: Pragmatismo
Yo tengo	F5: Vínculos	F6: Redes	F7: Modelos	F8: Metas
Yo puedo	F9: Afectividad	F10: Autoeficacia	F11: Aprendizaje	F12: Generatividad

Fuente: Saavedra & Villalta, 2008, pág. 32.

Para definir cada uno de los factores, se toma en cuenta lo señalado por Saavedra & Villalta (2008, págs. 32-33) y Saavedra & Castro (2009, págs. 39-40):

- F1: Identidad (Yo soy - Condiciones de base): se entiende como la autodefinición básica, el auto concepto, se caracteriza por ser relativamente estable en el tiempo.
- F2: Autonomía (Yo soy – Visión de sí mismo): se refiere al sentimiento de competencia frente a los problemas, la buena imagen de sí mismo, la independencia al actuar. Control interno.
- F3: Satisfacción (Yo soy – Visión del problema): es la percepción de logro, la autovaloración, la adaptación efectiva a las condiciones ambientales, la percepción de desarrollo.
- F4: Pragmatismo (Yo soy – Respuesta resiliente): se entiende como el sentido práctico para evaluar y enfrentar los problemas, la orientación hacia la acción.
- F5: Vínculos (Yo tengo - Condiciones de base): se refiere a las condiciones estructurales que sirven de base para la formación de la personalidad. Hace referencia a las relaciones vinculares, apego. Sistema de creencias.

- F6: Redes (Yo tengo – Visión de sí mismo): son las condiciones sociales y familiares que constituyen un apoyo para el sujeto. Considera a los Sistemas de apoyo y referencia cercanos y disponibles.
- F7: Modelos (Yo tengo – Visión del problema): se refiere a las personas y situaciones que sirven de guía al sujeto para enfrentar sus problemas. Se toman en cuenta las experiencias anteriores que sirven de referente frente a la resolución de problemas.
- F8: Metas (Yo estoy– Respuesta resiliente): son los objetivos definidos, acciones encaminadas hacia un fin. Proyección a futuro.
- F9: Afectividad (Yo puedo - Condiciones de base): se refiere al auto reconocimiento de la vida emocional del sujeto, a la valoración de lo emocional, características personales en torno a la vida emocional. Toma en cuenta a las emociones, humor, empatía.
- F10: Autoeficacia (Yo puedo – Visión de sí mismo): es la capacidad de poner límites, controlar los impulsos, responsabilizarse por los actos, manejo de estrés, terminar lo propuesto.
- F11: Aprendizaje (Yo puedo – Visión del problema): se refiere a aprovechar la experiencia vivida, a aprender de los errores, evaluar el propio actuar y corregir la acción.
- F12: Generatividad (Yo puedo– Respuesta resiliente): es capacidad de crear respuestas alternativas frente a los problemas, de construir respuestas, planificar la acción.

Saavedra & Castro (2009), señalan la ventaja de desagregar estos doce factores, permitiendo diferenciar las fortalezas y debilidades que presentan las personas, tras evaluar su nivel de resiliencia, lo que permitiría intervenir en aquellas áreas que la requieren, apoyándose en sus fortalezas.

En resumen, el modelo explicativo de resiliencia propuesto por Saavedra, se complementa a la Teoría de Grotberg, ya que considera el cruce de las expresiones resilientes ("Yo soy, yo estoy", "Yo tengo", "Yo puedo") y los momentos en la construcción de la respuesta resiliente ("condiciones de base", "visión de sí mismo", "visión del problema" y "respuesta resiliente"), dando como resultado doce factores: identidad, autonomía, satisfacción, pragmatismo,

vínculos: condiciones, redes, modelos, metas, afectividad, auto eficacia, aprendizaje y generatividad.

1.3.3. La resiliencia en niñas y niños

De acuerdo con Rutter (1993, como se citó en González, Valdez, & Zavala, 2008, pág. 4), la resiliencia es un fenómeno que se presenta particularmente en los jóvenes, quienes demuestran evolucionar de manera favorable a pesar de haber experimentado alguna forma de estrés que implique consecuencias desfavorables.

Vanistendael y Lecomte (2002, como se citó en Palacios, 2018, pág. 23), coincidieron en señalar a la resiliencia como una “perspectiva del desarrollo humano” y que esta no es determinada por lo genético ni social, por lo tanto, concluyen que no es una característica innata en algunos niños, sino que supone una “cualidad humana desarrollable” que permite a la persona afrontar situaciones y contextos desfavorables y salir fortalecida de experiencias negativas.

Según Grotberg (2002), la resiliencia se encuentra ligada al desarrollo y crecimiento humano, por ello se distinguen algunas diferencias según edad y género. Grotberg basada en las etapas de desarrollo propuestas por Erikson, presenta las siguientes estrategias de promoción de acuerdo a las edades:

- Desde el nacimiento hasta el primer año: Desarrollo de confianza
- De 2 a 3 años: Desarrollo de autonomía
- De 4 a 6 años: Desarrollo de iniciativa
- De 7 a 12 años: Sentido de la industria
- De 13 a 19 años: Desarrollo de la identidad

De lo anterior, Grotberg refiere que al contextualizar la promoción de resiliencia dentro del ciclo de vida, permitiría tener una guía para determinar lo que se debe hacer en cada etapa de desarrollo y de esa manera promover nuevos factores de resiliencia en base a los que se encuentran desarrollados.

Martínez C. (2013), orientada en la teoría de Grotberg, destaca el carácter universal de la resiliencia, refiriendo que esta no presentaría ningún tipo de distinción, por lo tanto, afirmaría que todas las personas podrían volverse resilientes. Así también, rescata que la resiliencia debería ser promovida desde la infancia, a través del reforzamiento de los factores de apoyo externo (“yo tengo”), fuerza interior (“yo soy”, “yo estoy”) y factores interpersonales (“yo puedo”).

Por su parte, Palacios (2018), hace referencia a Manciaux, Vanistendael, Lecomte y Cyrulnik, y rescata la característica cambiante o dinámica de la resiliencia, mencionando que resulta “adaptable a las interacciones y que se puede manifestar en determinados puntos de vida” (Pp. 24). Además considera que la resiliencia evolucionaría de acuerdo a las etapas de vida y que se expresaría de diversas maneras de acuerdo a la cultura.

De lo planteado en este apartado, se rescata, lo siguiente: si bien la resiliencia no es una capacidad innata, esta puede ser desarrollada por cualquier persona desde su niñez de acuerdo al contexto en la que se encuentre inmersa. Por lo tanto, resultaría necesario conocer aquello que permite promoverlo o desarrollarlo.

1.3.3.1. Desarrollo de resiliencia en niñas y niños

Martínez C. (2013), consideró la propuesta de Grotberg como una perspectiva perfectamente válida para la promoción de la resiliencia infantil, ya que esta enfatizaría en la importancia del “otro” para el desarrollo de factores resilientes en las niñas o niños, lo que explicaría la expresión *“la resiliencia es un concepto intersubjetivo, sólo puede nacer y desarrollarse en la relación con el prójimo”* (Párr. 8).

De la misma manera, Martínez hace mención a Cyrulnik, de quien rescata que para generar resiliencia se requeriría de tres elementos: “la disposición de recursos externos; la adquisición de recursos internos y el sentido o perspectiva histórica”, lo que coincidiría de cierta manera, con la propuesta de los factores resilientes de Grotberg: “yo tengo” (apoyo externo), “yo soy” y “yo estoy” (fuerza interna), “yo puedo” (factores interpersonales).

Él mismo, rescata el nuevo descubrimiento de Grotberg, referido a que la resiliencia se activaría al experimentar alguna adversidad. Ante ello, se considera la “secuencia de respuesta ante una posible adversidad”, la cual se encuentra conformada por: la preparación, atravesar la adversidad y aprender de ella. Por ello, ante alguna adversidad (Por ejemplo: el divorcio o separación de los padres, la muerte de un ser querido tras una enfermedad, mudarse a otra localidad, entre otros), se recomienda preparar “el kit de resiliencia” o seguir la “secuencia de resiliencia”. Sin embargo, al presentarse alguna adversidad “sin previo aviso”, no habría tiempo para la “preparación” (Por ejemplo: un incendio, un accidente, un abuso, un suicidio, entre otros), ante esos casos, se recomienda aplicar la secuencia a partir del segundo momento y centrarse en reducir al mínimo los daños.

Por otro lado, Werner (1982, como se citó en Pulgar, 2010, pág. 22), refirió que diversos estudios han demostrado que la influencia más positiva para desarrollar la resiliencia en niños y adolescentes es la “relación cariñosa y estrecha con un adulto significativo”; precisando que la formación o no de la capacidad resiliente, dependería de la interacción de la persona con su entorno humano. De la misma manera, Sánchez (como se citó en Trujillo, 2007), destaca la importancia de la relación entre el individuo y un adulto significativo, donde este último reafirma la confianza del niño, lo motiva y sobre todo le demuestra su cariño y aceptación incondicional. Así también, Trujillo (2007) hace referencia a Domínguez (2005), quien demostró al igual que a otros estudios que el factor primario de la resiliencia, es mantener relaciones que brinden apoyo, cuidado y confianza dentro y fuera de la familia, lo cual proveerá el modelaje y ofrecerá estímulos y reafirmación de la resiliencia en una persona.

Con respecto a los ambientes que favorecen el desarrollo de la capacidad de resiliencia, Pulgar (2010, págs. 32-33), hace referencia a los siguientes:

- la familia, los amigos y profesores,
- la estimulación al conocimiento de sí mismos, al desarrollo de características de su personalidad y de su experiencia de vida.
- desarrollo y existencia de: Factores protectores...

- ... la posesión de atributos en la personalidad que posibilitarían elaborar un sentido positivo ante las circunstancias adversas de la vida, los atributos son: factores personales, factores psicosociales de la familia y factores socioculturales.
- Las áreas de la resiliencia que sintetizan la diversidad y que serán claves al momento de entender el funcionamiento de los factores protectores son: autoestima y auto concepto, vínculo afectivo, humor y creatividad, red social y de pertenencia, ideología personal y voluntad de sentido.
- Factores de riesgo...
- Analizando la interacción entre factores de riesgo, factores protectores y resiliencia se debe ampliar el concepto para entender el ínter juego con las variables sociales y comunitarias.

Según Barudy y Dantagnan (2009, como se citó en Palacios, 2018, pág. 45), desde un modelo ecosistémico, proponen las siguientes fuentes de resiliencia infantil:

- Del nivel macro sistémico: entorno social y cultural
Los ambientes sociales respetuosos con los niños y niñas facilitan la resiliencia y brindan vitales herramientas para que se conviertan en padres de familia resilientes que promueven la resiliencia también en su nuevo grupo familiar.
- Del nivel microsistémico: la organización y funcionamiento familiar
Los padres y madres que desarrollan un apego seguro a sus hijos e hijas, y que tienen más capacidades empáticas, estilos de crianza democráticos y son participativos facilitan el avance de la resiliencia infantil constituyendo la red de apoyo más cercana a los niños y niñas.
- De la personalidad
Características internas que en conjunto forman niños y niñas más resilientes como la capacidad para afrontar y resolver problemas, una

visión optimista de sus habilidades, ser autónomos, tendencia a brindar comprensión y apoyo a los demás.

Para el desarrollo de resiliencia se destaca el importante papel que cumple la familia y el ambiente donde la/el menor se encuentra inmerso, así también, se enfatiza en la intervención de un adulto significativo dentro de la vida de la niña o niño, el cual representaría un modelo a seguir y le brindaría amor y apoyo incondicional.

1.3.3.2. Características de niñas y niños resilientes

Diversos autores proponen una serie de características que identifican a menores resilientes, entre ellos se consideran a los siguientes:

Grotberg (2002), consideró los factores “yo soy”, “yo estoy”, “yo tengo” y “yo puedo”, como expresiones propias de niños y niñas resilientes, quienes poseen las siguientes características:

- “Yo soy” / “Yo estoy”: Siente aprecio y cariño por otros, es feliz cuando realiza algo bueno para los demás; demuestra su afecto; se respeta a sí mismo y a los demás; se responsabiliza de sus actos; se siente seguro/a.
- “Yo tengo”: Tiene personas en quien confiar y que le brindan cariño incondicionalmente; tiene personas que son un modelo a seguir, tiene personas que le ayudan, cuidan y enseñan.
- “Yo puedo”: Expresa aquello que lo inquieta o asusta; busca la manera de resolver sus problemas; sabe controlarse cuando tiene ganas de hacer algo peligroso o que no está bien; se muestra asertivo/a.

Martínez C. (2013), que las expresiones se refieren a: la fuerza interior (“yo soy”, “yo estoy”), el apoyo externo (“yo tengo”) y a los factores interpersonales (“yo puedo”). Así también hace mención que según Grotberg, no necesariamente todas las expresiones se encontrarían presentes en el lenguaje de niños resilientes, y que no sólo una de ellas sería suficiente. Por ello, para explicar lo anterior, presenta el siguiente ejemplo: Un niño puede ser amado (“yo tengo”) pero si no presenta una fuerza interna (“yo soy”) o no posee

habilidades interpersonales (“yo puedo”), el niño no podría ser considerado resiliente; demostrándose de esa manera que la resiliencia sería el resultado de la combinación de rasgos, y que a pesar de ser considerados como “obvios” o “fáciles de adquirir”, en realidad no lo son.

Según lo señalado en MER (2013), el lenguaje derivado del modelo de Grotberg brindaría "claves" para identificar las características que posee un niño resiliente. Así también, se resalta que una vez adquiridas dichas características, estas podrían ser potencializadas en sí misma.

Por otro lado, Borda (como se citó en Palacios, 2018, pág. 44), consideró que las características que podrían predisponer los niños y niñas resilientes en algún momento de su vida, son las siguientes:

- Características del medio social inmediato de los niños y niñas con resiliencia:

- Padres competentes
- Relación de apoyo y cariño con al menos un cuidador
- Vínculos afectivos confiables
- Red formal de apoyo educativo, social y religioso

- Características psicológicas de niños y niñas con resiliencia:

- Mayor coeficiente intelectual y habilidad para resolver problemas
- Mejores estilos de afrontamiento
- Autonomía
- Manejo de relaciones interpersonales
- Sentido de humor positivo

Según Salgado (2005), la autoestima, autonomía, empatía, el sentido del humor y la creatividad, son características de la resiliencia de niños y niñas.

Trujillo (2007), hace referencia a las siguientes características presentes en individuos resilientes:

- ✓ Alto nivel de competencia en distintas áreas (intelectual y/o emocional),

- ✓ Buenos estilos de enfrentamiento
- ✓ Motivación al logro autosugestionado
- ✓ Autoestima elevada
- ✓ Sentimientos de esperanza
- ✓ Autonomía e independencia
- ✓ Haber tenido una corta edad al ocurrir algún evento traumático
- ✓ Provenir de familias conducidas por padres competentes
- ✓ Estar integrados en redes sociales de apoyo, que les brindan relaciones cálidas.
- ✓ Contar con un adulto significativo

De las propuestas anteriores, se toma en cuenta principalmente la perspectiva desarrollada por Grotberg, complementándola con algunas características presentadas por los otros autores. En resumen, para el desarrollo de la presente investigación, se consideran las siguientes características de niñas y niños resilientes: Haber enfrentado alguna situación difícil o que se encuentre en proceso de hacerlo; muestran una actitud positiva u optimista ante alguna situación nueva; demuestran seguridad, confianza en sí mismos; cuentan con el apoyo de un adulto significativo; son líderes y/o demuestran autonomía. Así también se precisa que la niña o niño resiliente, se distinguiría por poseer la combinación de características, no necesariamente todas.

1.3.4. La resiliencia y las consideraciones teóricas en la investigación

Después de conocer el origen, las definiciones y aproximaciones teóricas de la resiliencia, se rescatan los siguientes aportes:

En relación al origen del término, se realiza la analogía de una persona resiliente con un resorte, considerando que tras sufrir un “estirón” (que representa alguna situación difícil), la persona podría “regresar” a un estado de estabilidad o “tranquilidad”; pero a diferencia de un resorte, que retorna a su “estado inicial”, la persona adquiriría nuevos aprendizajes, los cuales le permitirán fortalecerse y superar la situación. Por tal motivo, en lugar de referirse a un “estado inicial”, se considera que se “regresaría” a un estado de

tranquilidad o de bienestar; donde se haya aprendido de la experiencia y a largo plazo, permitiría volverse más “flexible” y poder manejar los siguientes “estirones”, de manera adecuada y rápida.

En general, se considera que el presente estudio, se encuentra centrado en la Teoría de Grotberg, ya que dicha autora se especializa en la población infantil. Así también, se toma en cuenta la propuesta de Saavedra, quien basándose en Grotberg, brinda un modelo complementario y propone un instrumento para la medición de resiliencia en niñas y niños. Con respecto a la influencia de otras teorías, se consideraron las siguientes: De Wolin y Wolin, se destaca la propuesta de pasar de la adversidad, riesgo o desgracia al desafío o a la capacidad de afrontarlo. De Vanistendael, se considera a la resiliencia como capacidad para vivir bien y desarrollarse positivamente, y que esta contribuye al bienestar de las personas.

CAPÍTULO II: PLANTEAMIENTO Y METODOLOGÍA DEL ESTUDIO

En el presente estudio se analizan los casos de clima social familiar y resiliencia en niñas y niños que cursan el nivel primario, pertenecientes a una institución educativa pública en el distrito de Ate, durante el año 2019.

Se aborda el “clima social familiar”, un aspecto fundamental dentro de la vida de las personas, pues representa la percepción del ambiente donde se relacionan y desarrollan las y los niños junto a los miembros de su familia; lo que permite ampliar nuestro conocimiento acerca de las características de las y los estudiantes dentro de su ambiente familiar.

De igual manera, se toma en cuenta a la “resiliencia” por ser una importante capacidad humana que permite a la persona afrontar situaciones nuevas o difíciles en su vida, aprender de ello y lograr fortalecerse a sí misma. Estamos de acuerdo con Trujillo (2007), quien refiere que la resiliencia desde las ciencias sociales, abriría nuevos caminos que permitirán enfrentar los problemas más comunes, y que a su vez contribuiría al desarrollo infantil. Así también con Grotberg (1995, citada por García-Vesga & Domínguez-De la Ossa, 2013), pág. 66) quien precisa que la resiliencia formaría parte del proceso evolutivo del ser humano, por lo que sugirió que debería ser promovida desde la niñez.

De lo anterior, se destaca la importancia de promover la resiliencia desde tempranas etapas de desarrollo; además, tomando en cuenta el contexto donde se ven inmersos las niñas y niños, se la considera como etapa vulnerable, donde las y los menores perciben diversas situaciones en su entorno, y que muchas veces podrían tornarse problemáticas; ante esto, se requiere que las niñas y niños fortalezcan la capacidad de resiliencia, para superarlas y lograr seguir adelante.

De acuerdo con Cyrulnik (2001), se considera que dentro de los primeros años de vida, es posible desarrollar la capacidad de resiliencia gracias al contacto con la familia (capital afectivo), donde los niños sometidos a abusos y/o malos tratos podrían salir adelante al contar con el apoyo de tutores afectivos. Del mismo modo, según el estudio realizado por Polo (2009), las personas

resilientes poseen como factores protectores la presencia de un adulto significativo, el apoyo social, la autoestima y la familia.

Con respecto a investigaciones realizadas anteriormente sobre el clima social familiar, se establecieron relaciones significativas o directamente proporcionales con las variables: habilidades sociales, autoestima, madurez social y adaptación personal y social. A partir de ello, se consideraría la importancia del ambiente familiar en la formación de habilidades o capacidades en las personas.

Ante lo expuesto anteriormente, se plantea como objetivo general del presente estudio, determinar la influencia que el clima social familiar posee en el desarrollo de resiliencia, es decir conocer y analizar qué tanto y de qué manera el ambiente familiar de las niñas y niños, contribuiría en el desarrollo de la capacidad resiliente, considerando a esta última como la variable dependiente y al clima social familiar como la variable independiente.

Por lo tanto, muestra pregunta principal es ¿De qué manera el Clima Social Familiar influye¹ en el desarrollo de la resiliencia² de las niñas y niños?

Con el fin de dar respuesta a la pregunta principal, se plantean preguntas específicas, derivadas de cada variable. Para describir y analizar el clima social familiar se plantea la pregunta: ¿Cuál es el nivel de clima social familiar presente en las familias de las niñas y niños y cuáles son sus principales características? Y para medir y examinar la resiliencia se formula la pregunta: ¿Cuál es el nivel de resiliencia de las niñas y niños y cómo se evidencia?

Seguidamente, se presentan preguntas específicas, planteadas a partir de las dimensiones de las variables, y de las cuales se busca conocer su correlación.

¹ La palabra “influencia” si bien es cierto corresponde a un tipo de investigación correlacional, esta no sólo se limita a conocer (de manera cuantitativa) “cuánto influye”, sino también el “cómo influye”, es decir, presenta la correlación numérica o grado de asociación que existe entre el clima social familiar y la resiliencia y se complementa detallando casos que permiten profundizar y enriquecer la investigación de naturaleza “Mixta”.

² Se refiere a “desarrollo de la resiliencia” porque “la resiliencia nunca es absoluta ni terminantemente estable” (Mateu, García, Gil, & Caballer, 2009, pág. 234), por lo tanto al estudiarlo en niñas y niños, esta capacidad se encuentra en proceso de formación.

Las dimensiones del clima social familiar, propuestas por Moos y Trickett (1974), son: Las “relaciones familiares”, referidas a la comunicación, libre expresión e interacción conflictiva dentro de la familia. El “desarrollo familiar”, relacionado a los procesos que permiten el desarrollo personal de los miembros de la familia. La “Estabilidad familiar” referida a la estructura, organización y control de la familia.

Los factores o dimensiones de la resiliencia, propuestas por Saavedra & Castro (2009), derivadas de la Teoría de Grotberg, son: La “fuerza interior”, el “apoyo externo” y los “factores interpersonales”, estos tres factores se refieren respetivamente a las expresiones verbales: “yo soy”, “yo tengo” y “yo puedo”, consideradas como características presentes en el niño o niña resiliente, donde no se consideran necesariamente la posesión de todas en conjunto, pero tampoco una sola sería suficiente.

Para conocer las correlaciones entre las dimensiones de ambas variables, se considera:

En primer lugar, para las correlaciones entre la dimensión “relaciones familiares” del clima social familiar y las dimensiones de resiliencia, se plantean las preguntas: ¿Cómo las relaciones familiares influyen en dar soporte para que las niñas y niños fortalezcan su fuerza interior? ¿Cómo las relaciones familiares influyen en dar soporte para que las niñas y niños obtengan apoyo externo? ¿Cómo las relaciones familiares influyen en dar soporte para que las niñas y niños fortalezcan sus factores interpersonales?

En segundo lugar, para la correlación entre el “desarrollo familiar” y las dimensiones de resiliencia, se formulan las preguntas: ¿Cómo el desarrollo familiar influye en dar soporte para que las niñas y niños fortalezcan su fuerza interior? ¿Cómo el desarrollo familiar influye en dar soporte para que las niñas y niños obtengan apoyo externo? ¿Cómo el desarrollo familiar influye en dar soporte para que las niñas y niños fortalezcan sus factores interpersonales?

Por último, para la correlación entre la “estabilidad familiar” y las dimensiones de resiliencia, plantean las preguntas: ¿Cómo la estabilidad familiar influye en dar soporte para que las niñas y niños fortalezcan su fuerza interior? ¿Cómo la

estabilidad familiar influye en dar soporte para que las niñas y niños obtengan apoyo externo? ¿Cómo la estabilidad familiar influye en dar soporte para que las niñas y niños fortalezcan sus factores interpersonales?

En el siguiente cuadro, se muestra la distribución y correspondencia entre las variables clima social familiar y resiliencia y dimensiones, de acuerdo a las preguntas específicas planteadas.

Cuadro 1: Distribución y correspondencia de las preguntas específicas

		RESILIENCIA			
		¿Cuál es el nivel de resiliencia de las niñas y niños y cómo se evidencia?			
		DIMENSIONES	Fuerza interior “Yo soy”	Apoyo externo “Yo tengo”	Factores interpersonales “Yo puedo”
CLIMA SOCIAL FAMILIAR	¿Cuál es el nivel de clima social familiar presente en las familias de las niñas y niños y cuáles son sus principales características?	Relaciones familiares	¿Cómo las relaciones familiares influyen en dar soporte para que las niñas y niños desarrollen su fuerza interior?	¿Cómo las relaciones familiares influyen en dar soporte para que las niñas y niños obtengan apoyo externo?	¿Cómo las relaciones influyen en dar soporte para que las niñas y niños fortalezcan sus factores interpersonales?
		Desarrollo familiar	¿Cómo el desarrollo familiar influye en dar soporte para que las niñas y niños desarrollen su fuerza interior?	¿Cómo el desarrollo familiar influye en dar soporte para que las niñas y niños obtengan apoyo externo?	¿Cómo el desarrollo familiar influye en dar soporte para que las niñas y niños fortalezcan sus factores interpersonales?
		Estabilidad familiar	¿Cómo la estabilidad familiar influye en dar soporte para que las niñas y niños desarrollen su fuerza interior?	¿Cómo la estabilidad familiar influye en dar soporte para que las niñas y niños obtengan apoyo externo?	¿Cómo la estabilidad familiar influye en dar soporte para que las niñas y niños fortalezcan sus factores interpersonales?

2.1. Metodología del estudio

La presente investigación es de naturaleza mixta, se toman en cuenta aspectos cuantitativos y cualitativos, donde son utilizadas las fortalezas de ambas Hernández, Fernández, & Baptista (2006, pág. 532), lo que permite obtener una mirada más amplia de la realidad.

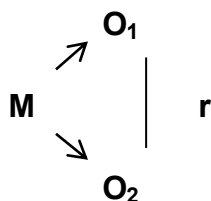
Por lo tanto, se parte desde el enfoque cuantitativo y se profundiza con lo cualitativo, y esto permite que ambos se complementen y ofrezcan un aprendizaje más enriquecedor. Además, se encuentra fundamentado en el estudio de casos, el cual permite explorar de manera más profunda aquellos acontecimientos presentados en el entorno real (Martínez P. , 2006, pág. 174).

El tipo de investigación es exploratorio y correlacional.

Es de tipo exploratorio, pues se indaga acerca de los casos de clima social familiar y resiliencia en las niñas y niños. Lo que permitirá ampliar el conocimiento en estos dos ámbitos, que resultan muy importantes dentro de la vida de los seres humanos y cuyo estudio contribuirá a enriquecer los campos de intervención de las y los trabajadores sociales; permiten generar nuevas formas para enfrentar diversas problemáticas.

Es un estudio correlacional en cuanto busca "conocer la relación o grado de asociación que exista entre dos o más conceptos, categorías o variables en un contexto específico" (Hernández, Fernández, & Baptista, 2014, pág. 98), se asocian las variables: clima social familiar (variable independiente) y resiliencia (variable dependiente), donde se busca conocer la influencia que tiene la primera en el desarrollo de la segunda.

El esquema de correlación es el siguiente:



Donde:

M: Muestra (Estudiantes)

O₁: Clima social familia

O₂: Resiliencia

r: Coeficiente de correlación

Las variables dependiente e independiente en esta investigación son la resiliencia y el clima social familiar respectivamente.

En la presente investigación, se define al clima social familiar como: la percepción que poseen los miembros de la familia sobre su ambiente familiar, considerando sus características y relaciones. Además, se rescata que el clima social familiar se encontraría conformado por las relaciones familiares (referida a la cohesión, expresividad o comunicación y conflicto), el desarrollo familiar (relacionado con la autonomía, actuación, intelectualidad-cultural, social-recreativo y moralidad-religiosidad) y la estabilidad familiar (referida a la organización y control).

En relación a la resiliencia, en la presente investigación, se define a la resiliencia como aquella capacidad que puede desarrollar la persona, que le permite afrontar situaciones nuevas o difíciles de su vida. Dicha capacidad, le permitiría seguir un proceso, conformado por: 1) No dejarse abatir, 2) Rescatar lo positivo de lo acontecido, 3) Adquirir nuevo conocimiento, 4) Fortalecerse a sí misma, 5) Superar la situación y 6) Seguir adelante.

En cuanto a la definición operativa de las variables, seguido presentamos un cuadro con las mismas:

Cuadro 2: Operacionalización de variables

VARIABLES	DEFINICIÓN	DIMENSIONES	CATEGORÍAS
CLIMA SOCIAL FAMILIAR	Es la percepción que poseen los miembros de la familia sobre su ambiente familiar, considerando sus características y relaciones.	Relaciones familiares	Cohesión Expresividad Conflicto
		Desarrollo familiar	Autonomía Actuación Intelectual – cultural Social-recreativo Moralidad – religiosidad
		Estabilidad familiar	Organización Control
RESILIENCIA	Es la capacidad que posee el ser humano para enfrentar aquellas adversidades que podrían presentarse a largo de su vida, donde analiza lo sucedido, rescata lo positivo, aprende de ello, logra superarlo y salir fortalecido.	Fuerza interior “Yo soy”	Identidad Autonomía Satisfacción Pragmatismo
		Apoyo externo “Yo tengo”	Vínculos Redes Modelos Metas
		Factores interpersonales “Yo puedo”	Afectividad Autoeficiencia Aprendizaje Generatividad

La investigación es de diseño no experimental, puesto que no se realiza la manipulación de la situación y se observa conforme es presentada en la realidad. Con respecto a la dimensión temporal, se encuentra clasificada dentro del diseño transeccional o transversal – correlacional.

Es transeccional o transversal porque fueron recolectados datos en un momento específico, en un “tiempo único”, cuyo propósito es “describir variables y analizar su incidencia e interrelación en un momento dado”, “tomar una fotografía” de lo que sucede (Hernández, Fernández, & Baptista, 2014, pág. 154). Los datos de clima social familiar y resiliencia de las niñas y niños, fueron recogidos durante los meses de agosto y setiembre del año 2019, fecha

determinada de acuerdo a las coordinaciones con los representantes de la institución educativa. La recopilación de datos permitió conocer, las características y niveles, de clima social familiar y resiliencia presente en cada estudiante, de acuerdo a la situación actual que estuvo atravesando en el periodo de tiempo estudiado.

Es transeccional correlacional, porque describe relaciones entre dos o más variables en un momento determinado (Hernández, Fernández, & Baptista, 2014, pág. 157). Se busca conocer cuánto y cómo se encuentran vinculados el clima social familiar y la resiliencia, así también las relaciones que se presentan entre las dimensiones que poseen ambas variables.

Para determinar la muestra de investigación, fueron tomados en cuenta criterios de inclusión y exclusión, así también se considera el tipo de muestra “por conveniencia”, que según Battaglia “están formadas por los casos disponibles a los cuales tenemos acceso” (Hernández, Fernández, & Baptista, 2014, pág. 390).

Con respecto a las técnicas e instrumentos, dada la naturaleza de la investigación, fueron considerados los del tipo cuantitativos y cualitativos, sustentados en Creswell, Lieber y Weisner quienes refieren que “los métodos mixtos utilizan evidencia de datos numéricos, verbales, textuales, visuales, simbólicos y de otras clases para entender problemas en las ciencias” (Hernández, Fernández, & Baptista, 2014, pág. 534), por lo que se aplicaron instrumentos validados que corresponden a cada variable, con lo cual se obtuvo principalmente datos cuantitativos o numéricos; y por otro lado, se optó por las entrevistas semi-estructuradas, que brindaron datos cualitativos y permitieron profundizar los casos estudiados.

2.2. Ruta metodológica

La ruta metodológica del presente estudio estuvo conformada por seis momentos, los cuales son detallados a continuación:

El primer momento consistió en la **presentación del estudio ante la autoridad respectiva**. Se visitó a la institución educativa para presentar el proyecto de investigación a la directora y solicitar formalmente el permiso para llevarlo a cabo (ANEXO 2). Seguidamente, la directora brindó la autorización para llevar a cabo el estudio, mediante la emisión de un documento respuesta a la solicitud (ANEXO 3).

En el segundo momento, se llevó a cabo la **definición de la muestra de estudio**. De acuerdo al marco teórico revisado anteriormente, se establecieron los siguientes criterios de inclusión y exclusión:

Criterios de inclusión:

niñas y niños con características resilientes, cuyas edades fluctúan de 9 a 11. Cabe mencionar que estos criterios fueron propuestos a partir del problema a investigar (capacidad resiliente presente en los y las estudiantes) y en base a la elección de un instrumento validado para medir dicha capacidad (instrumento elaborado por especialistas en resiliencia, quienes estudiaron a niños y niñas de diversos estratos socio económico y cuyos resultados permitieron hallar la confiabilidad y validez del instrumento). En relación a la edad propuesta dentro del criterio de inclusión, esta se deriva de la Escala de Resiliencia Escolar (E.R.E.), la cual se encuentra dirigida únicamente a estudiantes entre 9 a 14 años. Sin embargo, para el presente estudio se consideró el rango de 9 a 11 años de edad, ya que los estudiantes que superan dicha edad, se encontrarían iniciando la etapa de la pubertad (etapa caracterizada por experimentar cambios físicos y psicológicos) y dejaría de pertenecer a la etapa de la niñez. Con respecto a las cualidades resilientes definidas, estas estuvieron basadas en la Teoría de Grotberg y en las propuestas de otros especialistas en el tema; siendo rescatadas las siguientes características de niñas y niños resilientes:

- ✓ Haber enfrentado alguna situación difícil o se encuentren en proceso de hacerlo.
- ✓ Muestran una actitud positiva u optimista ante alguna situación nueva.
- ✓ Demuestran seguridad o confianza en sí mismos.
- ✓ Cuentan con el apoyo de un adulto significativo
- ✓ Son líderes y/o demuestran autonomía.

Criterios de exclusión:

niñas y niños menores de 9 años y mayores de 11 años (el primer grupo integrado por aquellos que cursan el 1er, 2do y 3er grado y el segundo grupo conformado por estudiantes del 6to grado); y en general, aquellos niños y niñas que no presentan características resilientes.

Tomando en cuenta los criterios de inclusión y exclusión definidos líneas arriba, se coordinó con la directora del colegio fechas y horarios para las reuniones con docentes del 4to y 5to grado de primaria. La reunión consistió en la explicación sobre del tema a investigar y los criterios de inclusión y exclusión establecidos. Con ello, se pudo solicitar el apoyo de las y los docentes, para la selección de la muestra dentro de cada uno de sus secciones a cargo, lo que permitió obtener una lista de estudiantes, que según su percepción cumplían con las características señaladas. Seguidamente, se realizó el análisis del grupo seleccionado, mediante la revisión del diagnóstico elaborado por la institución educativa y tomando en cuenta los testimonios de los docentes, de esa manera, se elaboró una lista conformado por 2 a 4 estudiantes de cada grado y sección.

Una vez elegida la muestra, abrió paso al tercer momento, el cual consistió en solicitar el **consentimiento de los padres de familia**. Se solicitó apoyo a los docentes para contactar a los padres de familia o tutores y fueron programadas las reuniones. Las reuniones con los padres de familia o tutores consistieron en presentar el tema a investigar y solicitar su consentimiento para la participación de sus hijas e hijos. Estas reuniones fueron realizadas en distintos lugares y tiempos (mientras dejaban a sus hijos en el colegio, cuando iban a recogerlos, durante la reunión de aula o por llamada telefónica); y durante este proceso, fue necesario precisar aspectos éticos, como mantener el anonimato de los nombres y apellidos de los estudiantes. El consentimiento fue concretado mediante la firma del formato "Consentimiento informado" (ANEXO 4).

El cuarto momento estuvo relacionado con al **acercamiento a las niñas y niños y recojo de datos**. Se realizaron coordinaciones con los docentes de cada grado y sección, para definir horarios que permitirían la reunión con las niñas y niños, para la aplicación de instrumentos y llevar a cabo las entrevistas.

De acuerdo a la programación de horarios, fue realizado el primer acercamiento directo a las y los estudiantes a investigar y se les aplicó las escalas de medición.

El procedimiento efectuado para la aplicación de la escala de clima social familiar a los estudiantes, fue el siguiente: Se agrupó a los niñas y niños según su grado y sección, se le brindó la ficha impresa junto a un lapicero, se procedió con la lectura en voz alta de cada enunciado y de manera simultánea e independiente, cada niña y/o niño marcó su respuesta.

Una vez analizados los datos obtenidos de la toma de datos cuantitativos, fueron programadas las fechas de las entrevistas; de las cuales se logró obtener datos cualitativos.

Por último, dada la naturaleza de la investigación, fue necesario el **procesamiento y análisis de datos** de tipo cuantitativa y cualitativa, lo cual conformó el sexto y último momento. Los primeros datos fueron procesados y analizados mediante los siguientes softwares: Excel y SPSS; estos permitieron generar tablas estadísticas y gráficos, así también, analizar la correlación entre variables y dimensiones, mediante el Coeficiente de Spearman, tras realizarse la prueba de normalidad (ANEXO 5).

Con respecto al procesamiento de la información obtenida de las entrevistas, estas fueron transcritas, rescatando los principales testimonios de las niñas y niños, considerados datos más relevantes que ayudan a reforzar los datos cuantitativos obtenidos. La técnica aplicada fue el análisis del discurso, entendida como una “herramienta de análisis cualitativo” de las ciencias sociales, que permite indagar acerca de las “representaciones discursivas”, centrándose en categorías, tales como: la descripción de hechos, las características de las actrices y los actores sociales involucrados, entre otras (Sayago, 2014).

2.3. Población y muestra

La población o universo se encuentra conformada por las niñas y niños de nivel primario de la Institución Educativa N° 0024, cuyas edades fluctúan entre los 6 a 12 años y se encuentran cursando el 1er, 2do, 3ro, 4to, 5to y 6to grado.

Tomando en cuenta los criterios de inclusión y exclusión mencionados anteriormente, fueron seleccionados 30 estudiantes, cuyas edades fluctúan entre 9 a 11 años, cursan el 4to y 5to grado de primaria y cuentan con características resilientes.

Tabla 1: Distribución de la muestra de estudio, niñas y niños del 4to y 5to grado de primaria I. E. N°0024 – 2019, según sexo, grado y sección

		SEXO		Sub total	TOTAL
		Femenino	Masculino		
GRADO Y SECCIÓN	4to "A"	2	1	14	3
	4to "B"	0	2		2
	4to "C"	2	1		3
	4to "D"	1	2		3
	4to "E"	1	2		3
	5to "A"	2	1	16	3
	5to "B"	2	1		3
	5to "C"	2	1		3
	5to "D"	1	2		3
	5to "E"	3	1		4
TOTAL		16	14	30	30

La tabla anterior, evidencia un total de 14 estudiantes (46,7%) participantes que pertenecieron al 4to grado y 16 estudiantes (53,3%) del 5to grado. Así también, se evidencia que la muestra se encuentra conformada por 16 niñas y 14 niños.

2.4. Técnicas e instrumentos

Las técnicas e instrumentos, tal como se fundamenta en base teórica y metodología del presente estudio, son los siguientes:

2.4.1. Escala de Clima Social Familiar:

Para el estudio del clima social familiar, se toma en cuenta la escala que lleva el mismo nombre, propuesta por Moos. Dicha escala es considerada como una adecuada alternativa para el estudio de la percepción del clima dentro de la familia. Cabe mencionar que a lo largo de los años, diversos investigadores llevaron a cabo estudios aplicando la Escala de clima social familiar y algunos la consideraron como base para la construcción de instrumentos que cumplan la misma función, pero que se encuentren adaptadas a sus realidades.

La Escala de Clima Social Familiar fue elaborada por Rudolf. H. Moos, Bernice S. Moos y Edison J. Trickett en el año 1974; y fue adaptada al español por Luis Alberto Santos Paucar en el año 2010 (Santos, 2012, págs. 30-31). Esta escala permite medir y analizar el ambiente familiar desde la percepción de los miembros de la familia. Se encuentra conformado por 90 enunciados que poseen dos opciones de respuesta: verdadero (V) o falso (F), dichos enunciados se encuentran distribuidas por las dimensiones del clima social familiar y sus categorías: Relaciones familiares (cohesión, expresividad, conflicto), Desarrollo familiar (autonomía, actuación, intelectual – cultural, social-recreativo, moralidad – religiosidad) y Estabilidad familiar (organización y control).

Cabe mencionar que para el desarrollo de la presente investigación, fue necesario realizar algunas modificaciones al instrumento para adaptarlo al contexto de estudio (ANEXO 6). Dichos cambios fueron: Reducir el número de enunciados (de 90 a 40 ítems, donde el número de enunciados por cada dimensión fue proporcional al original) y adecuar el tipo de lenguaje a uno más conveniente para ser aplicado a niñas y niños de 9 a 11 años (efectuado gracias a los aportes y revisión de los docentes). Para la validación del instrumento modificado, se sometió a evaluación por parte de tres jueces

expertos (Doctores en Psicología Educativa), quienes brindaron su aprobación para la aplicación (ANEXO 7).

El tiempo aproximado para la aplicación del instrumento es de 15 minutos. Para la evaluación de la escala, se tomaron en cuenta, el Cuadro de respuestas y la Escala valorativa siguientes:

Cuadro 3: Cuadro de respuestas

1 V F	11 V F	21 V F	31 V F	CO
2 V F	12 V F	22 V F	32 V F	EX
3 V F	13 V F	23 V F	33 V F	CT³
4 V F	14 V F	24 V F	34 V F	AU
5 V F	15 V F	25 V F	35 V F	AC
6 V F	16 V F	26 V F	36 V F	IC
7 V F	17 V F	27 V F	37 V F	SR
8 V F	18 V F	28 V F	38 V F	MR
9 V F	19 V F	29 V F	39 V F	ORG
10 V F	20 V F	30 V F	40 V F	CTL

Cuadro 4: Escala Valorativa del Clima Social Familiar

ESCALA VALORATIVA DEL CLIMA SOCIAL FAMILIAR		
Muy bueno	De 31 a 40	Adecuada
Bueno	De 25 a 30	
Promedio	De 20 a 24	
Malo	De 14 a 19	Inadecuada
Muy malo	De 0 a 13	

³ En la dimensión "Conflicto" se considera el puntaje complementario de lo obtenido para medir el grado de "Clima social familiar" y el grado de "Desarrollo familiar", ya un adecuado clima social familiar y adecuado desarrollo familiar refieren lo contrario al conflicto.

DIMENSIONES			
RELACIONES	Muy buena	De 10 a 12	Adecuada
	Buena	De 8 a 9	
	Promedio	De 6 a 7	
	Malo	De 5 a 5	Inadecuada
	Muy malo	De 0 a 4	
DESARROLLO	Muy buena	De 16 a 20	Adecuada
	Buena	De 13 a 15	
	Promedio	De 10 a 12	
	Malo	De 7 a 9	Inadecuada
	Muy malo	De 0 a 6	
ESTABILIDAD	Muy buena	De 7 a 8	Adecuada
	Buena	De 5 a 6	
	Promedio	De 4 a 4	
	Malo	De 3 a 3	Inadecuada
	Muy malo	De 0 a 2	

2.4.2. Escala de Resiliencia Escolar (E.R.E.)

La Escala de Resiliencia Escolar (E.R.E.) fue elaborada por el Dr. Eugenio Saavedra y la Dra. Ana Castro (2009). Esta escala está dirigida a niños entre 9 y 14 años.

Tomando en cuenta el instrumento de medición de la resiliencia, se rescatan cinco niveles: muy baja, baja, mediana, alta y muy alta; cuyo desarrollo dependerá de las fortalezas que la persona posee, así también de las condiciones internas, el apoyo que se percibe de otros, la posibilidad de generar recursos, las habilidades para relacionarse y las capacidades que pueda tener para resolver problemas. A partir de ello, se rescatan los siguientes factores de resiliencia: la fuerza interior, el apoyo externo y los factores interpersonales, referidas respectivamente, a las expresiones verbales: “yo soy / yo estoy”, “yo tengo” y “yo puedo”.

El instrumento a aplicar quedó conformado por 27 ítems que contienen los factores o dimensiones: fuerza interior (“yo soy”), apoyo externo (“yo estoy”) y factores interpersonales (“yo puedo”) derivadas de la Teoría de Grotberg. (ANEXO 8)

Esta escala permite medir los niveles de resiliencia “muy alta”, “alta”, “media”, “baja” y “muy baja”, donde cada nivel considera un rango que varía desde los 27 puntos (puntaje mínimo que se puede obtener) hasta los 135 puntos (puntaje máximo), esta distribución, se logra visualizar en el siguiente cuadro:

Cuadro 5: Escala valorativa de resiliencia

NIVEL DE RESILIENCIA	PUNTAJE
Muy alta	De 114 a 135
Alta	De 92 a 113
Media	De 71 a 91
Baja	De 49 a 70
Muy baja	De 27 a 48

El tiempo aproximado para la aplicación del instrumento fue de 5 a 10 minutos.

2.4.3. Guía de entrevista

La guía de entrevista fue elaborada con el objetivo de profundizar los datos obtenidos tras la aplicación de las escalas de medición, permitiendo recuperar testimonios importantes de las niñas y niños y sus familias.

La guía de entrevista estuvo conformada por tres preguntas estructuradas y preguntas espontáneas. El tiempo aproximado de la entrevista fue de 10 a 15 minutos (ANEXO 9). Se precisa que la brevedad de las entrevistas, se sustenta en el tipo de muestra de estudio, ya que esta se encuentra conformada por menores cuyas edades fluctúan de 9 a 11 años, en quienes resulta necesario desarrollarlas de manera concisa para evitar su desconcentración.

CAPÍTULO III: CONTEXTO DE ESTUDIO

En el presente capítulo, se describe el espacio donde se lleva a cabo la investigación, es decir el ambiente donde se encuentran inmersos los niños y niñas estudiados. Se parte de la presentación del contexto distrital, seguidamente el contexto educativo y se finaliza con una breve descripción del contexto familiar; cabe mencionar que en cada sección se exponen las características principales de cada uno y se profundiza en aquellos aspectos relacionados al problema a investigar.

3.1. El Distrito de Ate

Ate es un distrito perteneciente a la provincia de Lima. Se encuentra ubicado al Este de la Metrópoli, sobre el margen izquierdo del valle del Río Rímac, a una altitud de 355 msnm y una superficie de 77.72 km².

Figura 8: Mapa de ubicación del distrito de Ate en Lima Metropolitana



Fuente: Gerencia de planificación – Sub Gerencia de Planificación.
Programas y Estadística - Municipalidad Distrital de Ate (MDA).

Cabe mencionar, que los siguientes datos, fueron recopilados de los planes de desarrollo de la municipalidad de Ate: el Plan Integral de Desarrollo del distrito de Ate 2003 – 2015 y el Plan de Desarrollo Local concertado del distrito de ate 2017 - 2021.

Ate, es uno de los distritos más antiguos e importantes de Lima Metropolitana, fue fundado el 4 de agosto de 1821 por Don José de San Martín, durante la época de independencia del Perú, y fue ratificado en la Constitución de 1823.

En el año 1980, Ate se convirtió en uno de los principales focos de migración, comenzando a albergar grupos provenientes principalmente de las regiones: Huancavelica, Ayacucho, Junín y otros, quienes llegaron a Lima en búsqueda de nuevas oportunidades de empleo y mejores condiciones de vida. Se considera que Ate jugó un rol muy importante en procesos de migración, urbanización e industrialización de Lima Metropolitana.

En 2005, la población que habitaba en el distrito de Ate, estuvo caracterizada por presentar una gran desigualdad en la estratificación socioeconómica, el 70% de hogares pertenecía a estratos bajos, el 25% a estratos medios y el 5% a estratos altos.

Según los resultados publicados por el INEI (2018, pág. 24), sobre el Censo Nacional del 2017, el distrito de Ate alberga una población de 599,196 habitantes, de esta manera, se le ubica como el tercer distrito más poblado de Lima Metropolitana. Además, según el Plan de desarrollo concertado del distrito, en las últimas décadas, el crecimiento poblacional de Ate ha sido mayor al presentado por el resto de distritos de la zona este de Lima.

Ante el crecimiento del distrito, se evidencian las siguientes consecuencias: Presión demográfica por vivienda y trabajo, lo que a su vez conduce a la prevalencia de trabajos informales, problemas urbano-ambientales, alto volumen vehicular (especialmente en la Carretera Central, considerada como una importante vía que conecta Lima con el centro del país), así también, provocaría congestión vehicular, rutas de transporte informales, manejo inadecuado de residuos sólidos, contaminación sonora, entre otros.

Con respecto al aspecto ambiental, Ate se caracteriza por ser un distrito que posee zonas vulnerables a riesgos naturales, tales como: derrumbes, huaycos, erosión, reptación, inundaciones, vientos fuertes.

Considerando otros problemas evidentes en el distrito de Ate, se señalan los siguientes: pandillaje juvenil, delincuencia, robos al paso, peleas entre barristas

(desatados por la realización de partidos en el Estadio Monumental, que genera violencia en las calles o pintarrajeado de casas), contaminación ambiental (por el alto número de fábricas que procesan plásticos, metal, negocios de pintado de muebles, ladrilleras, mecánicas), alta producción de residuos sólidos o basura (en su mayoría no son recolectadas formalmente), gran congestión vehicular, contaminación sonora (por el constante toque de claxon en plena congestión), prevalencia de un gran número de pistas en mal estado y puentes peatonales antiguos, escaso número de unidades y de personal de seguridad (para atender las necesidades de la zona), prostitución, entre otras (Agencia Perú, 2015).

Con respecto al ámbito educativo, según el censo educativo de ESCALE (2019), en el distrito de Ate fueron registradas 368 instituciones educativas de nivel primario, de las cuales, 62 pertenecen a la gestión pública y 306 a gestión privada (particular y parroquial). En cuanto al número de estudiantes matriculados durante el año 2019, fueron registrados un total de 69 496 estudiantes.

Las 62 instituciones educativas públicas de nivel primario en Ate, pertenecen a la UGEL N° 6, según el listado de instituciones educativas publicado dicha dependencia (UGEL N°6, 2018).

A partir de la investigación realizada por la UGEL N°6, se halló que los estudiantes del distrito de Ate, presentaron como factores de riesgo: las drogas, el pandillaje y la delincuencia; así también, se destacó el problema de violencia familiar y el fracaso que, en la mayoría de veces, presenta la escuela de padres, debido a la baja asistencia. Ante dichos hallazgos, la UGEL llevó a cabo una serie de charlas, que tenían como propósito sensibilizar a los padres de familia para que estos puedan asumir con responsabilidad, su rol en la educación de sus hijos, y permitan empoderarlos para lograr una buena crianza basada en amor y respeto mutuo, fortaleciendo la comunicación familiar. Con todo ello, se rescató que los padres deberían preocuparse en que sus hijos aprendan a ser buenas personas, puedan manejar sus emociones y adquieran valores (UGEL N° 6, 2017).

3.2. La Institución Educativa como espacio de investigación

La Institución Educativa N° 0024 “Pedro Enrique Gonzales Soto” es una escuela pública de nivel primario, se encuentra ubicada en la Av. José Carlos Mariátegui N° 835, en la zona de Vitarte del distrito de Ate.

Figura 9: Ubicación de la Institución Educativa N° 0024



Fuente: Google Maps (2019)

Fotografía 1: Frontis de la Institución Educativa N° 0024



Fuente: Google Maps (2019)

Fue fundada como Escuela Fiscal N° 0024, el 15 de mayo de 1965, con el D.S. N°1040. En el año 1969 dio inicio a sus labores escolares brindando dos opciones industriales educativas: carpintería y mecánica, donde contó con un total de trece alumnos hasta el tercer grado de Educación Primaria, al solo contar con tres grados, los estudiantes tuvieron que culminar sus estudios primarios en otras instituciones.

El 27 de Julio del 2015, fue denominado con su actual nombre, en memoria del primer director: Pedro Enrique Gonzales Soto.

Durante el 2019, la institución educativa registró un total de 1110 estudiantes matriculados en el primer al sexto grado de educación primaria, de los cuales, el 53% fueron estudiantes varones y el 47% estudiantes mujeres. El promedio de alumnos por sección fue de 34.69 (ESCALE, 2019).

Según referencias brindadas por la directora de la institución educativa, los estudiantes provienen de distintas zonas aledañas, que se extienden desde Vitarte hasta Santa Clara, incluyendo las zonas de Amauta, Prialé y Huachipa. Por otro lado, dentro de las principales características rescatadas por la directora acerca de las familias de las niñas y niños de la institución educativa en general, refirió que la mayoría pertenece a hogares disfuncionales, caracterizados por presentar violencia familiar y problemas para percibir pensión alimenticia. Así también, dentro de institución educativa, destacó la violencia escolar y verbal entre estudiantes, la baja participación de padres de familia a las reuniones, entre otros.

De lo mencionado líneas arriba, se rescata que la Institución Educativa N° 0024, se encuentra ubicada en una parte importante del distrito de Ate, caracterizada por conglomerar a personas de distintos estratos sociales y donde claramente se evidencian diversas situaciones problemáticas.

3.3. Las familias de las niñas y niños

En esta sección se presentan datos generales sobre las familias de las niñas y niños a estudiar, estas características fueron rescatadas de la información

brindada del diagnóstico de institución educativa, brindada por la dirección del colegio en el año 2019. Cabe mencionar que de esta información, fueron recuperados algunos datos importantes para la contextualización de las familias de las y los niños, los son presentados, a continuación:

- **Situación familiar**

Los tipos de familia a los que pertenecen las y los estudiantes, fueron: Nuclear (33,3%), Extensa (26,7%), Monoparental (23,3%), Monoparental-extensa (10,0%) y Ensamblada (6,6%). La mayoría de las familias extensas, incluyeron además de los padres y hermanas/os, a familiares como: abuelas/os, tías/os y primos/as. Las familias monoparentales coincidieron en estar conformadas, mayoritariamente, por la progenitora, y donde el padre los visitaba cada cierto tiempo, o simplemente no lo llegaron a conocer. Por último, en el caso de las familias ensambladas, fueron hallados casos particulares, donde la pareja de la madre se integra a la familia.

Con respecto al estado civil de los padres, la mayoría refirió que sus padres son “convivientes” (53,3%), “separados” (30%), “casados” (13,3%) y “divorciados” (3,3%).

- **Situación económica**

Sobre la situación económica de las familias de las niñas y niños, se encontró que la mayoría refirió que los miembros encargados de aportar económico al hogar son ambos padres (36,7%); seguidamente, papá o mamá junto a otros miembros de la familia (26,7%), sólo uno de sus padres junto a otros familiares (13,3%), únicamente papá (6,7%), la nueva pareja de la madre junto a otros familiares (3,3%) y otros familiares (3,3%).

En relación al tipo de trabajo que ejercen los miembros que aportan al hogar, fueron identificados tipos de trabajo formal e informal, entre ellos: empleados/as de una empresa o fábrica (personal de seguridad, administradora, supervisora en fábrica, obrero y otros), trabajos en el sector público (limpieza pública, policía, enfermera, profesora, auxiliar en institución educativa, trabajos independientes (taxista o mototaxista, negocios propios: lavandería, veterinaria, carpintería cocinera, costurera, , textilera, vidriería,

vendedores (de abarrotes, verduras, frutas, comida, pollos, otros), peluquería, piñatería, taller de madera, vendedora de productos por catálogos) y trabajadoras domésticas.

- **Situación de vivienda**

La condición de vivienda, en la que habitan las familias de las niñas y niños, se caracterizó por ser: de “otro familiar” (40%), vivienda “alquilada” (33,3%) y casa “propia de sus padres” (26,7%).

Con respecto al tipo o material de vivienda: La mayoría refirió que su vivienda es de material noble (90%); “de madera” (3,3%), “prefabricada” (3,3%) y “combinada” (3,3%).

Y en relación a los servicios que cuentan en su vivienda, la mayoría manifestó contar con servicios básicos (86,7%) y la minoría, a falta de instalación de algún servicio (13,3%).

- **Situación problemática**

Otro dato importante, fue la situación problemática, donde la mayoría de niñas y niños manifestaron evidenciar dentro de sus hogares, los siguientes problemas: violencia verbal (63,3%), problemas económicos (60%), violencia física (50%), separación de los padres (26,6%), la infidelidad de padres (6,6%), incumplimiento de la pensión de alimentos (3,3%), alcoholismo (6,6%).

En general, la presentación del marco contextual, evidencia que la población de niñas y niños estudiados, se encuentra inmersa a un entorno caracterizado por poseer diversos problemas, que, a corto y largo plazo, podrían afectarlos directamente y a sus familias.

CAPÍTULO IV: RESULTADOS

Al plantear de qué manera el clima social familiar influye en el desarrollo de la resiliencia de las niñas y niños, se fue consciente de que las mediciones resultarían inclinadas al campo psicológico; sin embargo, en el presente apartado, se realiza el enlace de los datos de tipo cuantitativo y la información cualitativa rescatada de los testimonios de las niñas y niños (ANEXO 10); los cuales constituirían un aporte en la construcción de un mapa más completo sobre el tema estudiado.

4.1. Clima social familiar de las niñas y niños

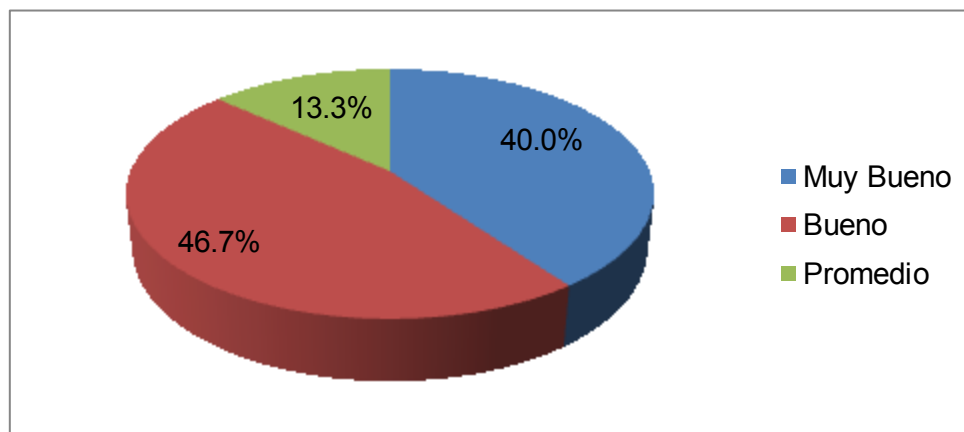
En este apartado se presenta la sistematización de los resultados obtenidos sobre el clima social familiar de las niñas y niños. Se detallan los niveles de clima social familiar y se muestran las principales características de acuerdo a las dimensiones: relaciones, desarrollo y estabilidad familiar.

Los niveles de clima social familiar alcanzados por las niñas y niños, fueron:

Tabla 2: Distribución de niñas y niños, según su clima social familiar

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Muy bueno	12	40,0	40,0	40,0
	Bueno	14	46,7	46,7	86,7
	Promedio	4	13,3	13,3	100,0
	Total	30	100,0	100,0	

Gráfico 1: Distribución de niñas y niños, según su clima social familiar



La tabla y gráfico muestran que la mayoría de niñas y niños, 46,7% del total, tiene un clima social familiar “bueno”; el 40% tiene un clima social familiar “muy bueno” y el 13.3% un clima social familiar “promedio”.

En general, se puede considerar que el clima social familiar de las niñas y niños resultó “adecuado”, ya que el 86.7% del total (porcentaje acumulado), obtuvo entre un buen y muy buen clima. Así también, al hallar el promedio de puntajes alcanzados por todos los estudiantes (ANEXO 11), se obtuvo una puntuación de 65.85, lo que equivale a un clima social familiar “bueno”.

Dentro de los testimonios rescatados de las niñas y niños, se sustenta el adecuado clima social familiar resultado de la data estadística, al mencionar que las y los estudiantes refirieron que dentro de sus familias mantienen buenas relaciones, se brindan cariño y se apoyan frente a problemas o al realizar diversas tareas. Así también, en los casos de hogares reconstruidos, consideraron el ingreso de un “nuevo” miembro de la familia, como un aporte significativo para su hogar.

A partir de la obtención de resultados positivos, se afirma que las niñas y niños se encuentran creciendo en un “ambiente familiar saludable”, lo que conllevaría según Zamudio (2008, como se citó en Santos, 2012), que dicho clima estimularía su propio crecimiento y de los miembros que conforman su familia.

Lo anterior, se encontraría reforzado en los antecedentes de estudio revisados, los cuales han demostrado que un adecuado ambiente familiar, influiría positivamente en la persona, le permitiría fortalecer sus habilidades y contribuir en su desarrollo emocional y social.

De esta manera, se coincide con Trickett (1989, como se citó en Castro & Morales, 2014) al reconocer que el clima social familiar cumpliría un papel decisivo en el desarrollo de las personas.

Por otro lado, al profundizar sobre las características del clima social familiar de las y los estudiantes, se toman en cuenta los resultados obtenidos de acuerdo a sus dimensiones: relaciones familiares, desarrollo familiar y estabilidad familiar; los cuales se presentan, a continuación:

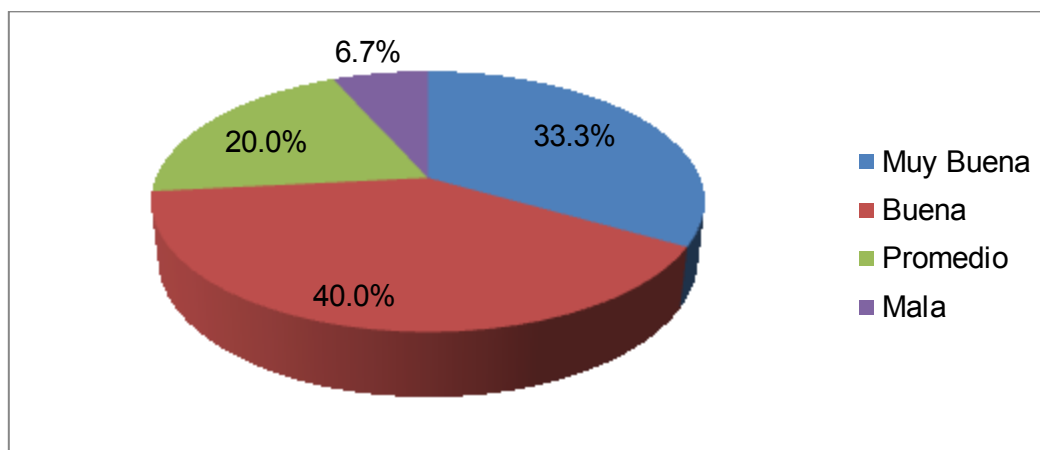
4.1.1. Las relaciones familiares

Los grados de relaciones familiares percibidos por las niñas y niños, fueron:

Tabla 3: Distribución de niñas y niños, según sus relaciones familiares

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Muy buena	10	33,3	33,3	33,3
	Buena	12	40,0	40,0	73,3
	Promedio	6	20,0	20,0	93,3
	Mala	2	6,7	6,7	100,0
	Total	30	100,0	100,0	

Gráfico 2: Distribución de niñas y niños, según sus relaciones familiares



La tabla y gráfico muestran que la mayoría de estudiantes, representado por el 40% del total, presentó “buenas” relaciones familiares; seguidamente, el 33.3% con “muy buenas” relaciones en sus familias, el 20% “promedio” y el 6.7% (2 estudiantes) “malas” relaciones familiares.

En general, se puede considerar que las relaciones familiares de la mayoría de niñas y niños, son “adecuadas”, ya que el 73.3% obtuvo entre “buenas” y “muy buenas” relaciones con sus familias. Así también, al hallar el promedio de puntajes alcanzados por todos los estudiantes (ANEXO 12), se obtuvo una puntuación de 64, lo que equivale a una relación familiar “buena”.

Estos resultados coinciden con aquellos hallados en la investigación de Gonzales & Pereda (2009), cuya muestra también alcanzó un nivel adecuado en la dimensión relaciones familiares; a partir de ello, afirmaron que la

participación de los padres de familia, conformaría un factor primordial dentro de la formación integral de sus hijos.

Con respecto los niveles alcanzados en los componentes de las relaciones familiares (ANEXO 13), se halló lo siguiente: En cohesión, el 70% obtuvo un nivel alto y muy alto; en expresividad, el 63% alcanzó un nivel alto; y en conflicto, el 80% obtuvo un nivel bajo y muy bajo. Estos resultados reflejan que la mayoría de las familias de las niñas y niños se caracterizan por **apoyarse y ayudarse** entre sí; **expresar libremente sus sentimientos** y mantener un **bajo grado de agresividad o conflicto** entre sus miembros.

Tomando en cuenta los testimonios de las niñas y niños, se refuerza las adecuadas relaciones con sus familias con las siguientes manifestaciones:

“Mi mamá se esfuerza mucho, yo le ayudo en la casa, también le acompaño a vender gelatina en el mercado”, menciona estudiante 1 (5to “C”).

“En mi familia nos ayudamos y damos cariño, a mí me gusta ayudar a mi mamá a lavar y cocinar”, refirió la estudiante 12 (5to “B”).

En ambos casos, los menores refirieron apoyar a su familia, realizando algunas actividades dentro del hogar y fuera de este, lo cual deja en evidencia su cohesión familiar.

En relación a la expresividad, una menor hace mención hace referencia a la forma de expresar sus sentimientos, brindar cariño entre los miembros de su familia y expresar sus gustos:

“En mi familia nos ayudamos y damos cariño, a mí me gusta ayudar a mi mamá a lavar y cocinar”, menciona la estudiante 12 (5to “B”).

Con respecto al grado de conflicto, una menor manifestó:

“Antes mis hermanos peleaban y se gritaban y mis papás les castigaban... Este año mi hermano mayor se fue con mi tío a trabajar, él viene en vacaciones, nunca peleamos con mi otro hermano”, manifestó la estudiante 6 (4to “E”).

La menor manifestó que anteriormente evidenció peleas entre sus hermanos mayores; sin embargo, actualmente la situación ha cambiado y se llevan bien.

Estos resultados, dejan en evidencia, que las familias de las niñas y niños se caracterizan por poseer cualidades que fortalecen sus relaciones.

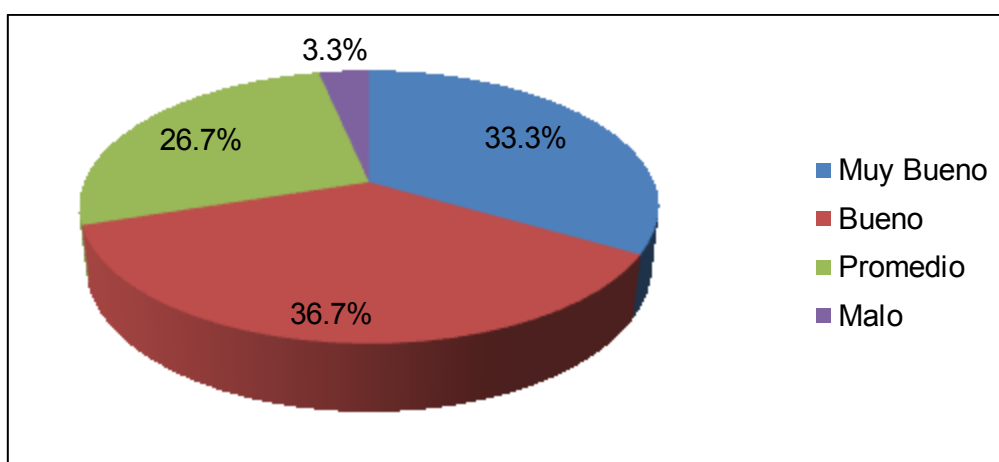
4.1.2. El desarrollo familiar

Los resultados obtenidos acerca del grado de desarrollo familiar en las niñas y niños, son:

Tabla 4: Distribución de niñas y niños, según su desarrollo familiar

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Muy bueno	10	33,3	33,3	33,3
	Bueno	11	36,7	36,7	70,0
	Promedio	8	26,7	26,7	96,7
	Malo	1	3,3	3,3	100,0
	Total	30	100,0	100,0	

Gráfico 3: Distribución de niñas y niños, según su desarrollo familiar



La tabla y gráfico muestran que la mayoría de niñas y niños, representado por el 36.7% del total, presentó un desarrollo familiar “bueno”; seguidamente, el 33.3% un desarrollo familiar “muy bueno”, el 26.7% “promedio” y el 3.3% (1 estudiante) con un desarrollo familiar “malo”.

En general, se puede considerar que el desarrollo familiar de los estudiantes, son “adecuados”, ya que el 70% obtuvo entre un “buen” y “muy buen” desarrollo en sus familias. Así también, al hallar el promedio de puntajes alcanzados por todos los estudiantes (ANEXO 14), se obtuvo una puntuación de 63.75, lo que equivale a un desarrollo familiar “bueno”.

Con respecto los niveles alcanzados en los componentes del desarrollo familiar (ANEXO 15), se halló lo siguiente: En autonomía, el 37% obtuvo un nivel alto y muy alto; en actuación, el 83%, alcanzó un nivel alto y muy alto; en intelectual-cultural, el 80% obtuvo un nivel alto y muy alto; en social-recreativo, el 50% obtuvo un nivel promedio; y en moralidad-religiosidad, el 73% obtuvo un nivel alto y muy alto. Estos resultados reflejan que la mayoría de las familias de las niñas y niños se caracterizan por encontrarse seguros de sí mismos y tomar sus propias decisiones; ser competitivos; interesarse en actividades políticas, sociales, intelectuales y culturales; participar en actividades sociales y recreativas; y brindar importancia a las prácticas y valores de tipo ético y religioso.

De lo anterior, se rescata al componente social-recreativo, que fue reforzado por lo comentado por algunos estudiantes, quienes refirieron realizar diversas actividades en familia:

“... vivo con mi mamá, hermanito, abuelita, tía y primo, en nuestra casa limpiamos, paseamos y reímos”, refirió la estudiante 5 (4to “D”)

“Todos sábados bailamos y cantamos en mi familia”, mencionó la estudiante 4 (5to “B”)

Con respecto al ámbito religioso, algunos estudiantes manifestaron creer en Dios y/o acudir a la iglesia junto a su familia, lo anterior se refleja en las siguientes manifestaciones:

“Yo pido a Dios para que sane a mi abuelita, con mi familia vamos a la iglesia los jueves, sábados y domingo”, refirió el estudiante 16 (4to “E”).

“Debemos ser mejores personas. Dios lo puede arreglar todo”, mencionó el estudiante 18 (4to “B”).

En relación a la moralidad, se rescata lo mencionado por los estudiantes, quienes dejan en evidencia sus ideas sobre lo que está bien o mal:

“Los niños debemos portarnos bien para no ser malas personas”, manifestó el estudiante 26 (4to “D”).

“No se debe discutir, debemos convivir bien con nuestra familia...”, refirió el estudiante 11 (5to “B”).

A partir de los resultados obtenidos, se infiere que las familias de las niñas y niños llevan a cabo, diversas actividades que contribuyen a al desarrollo personal de los menores.

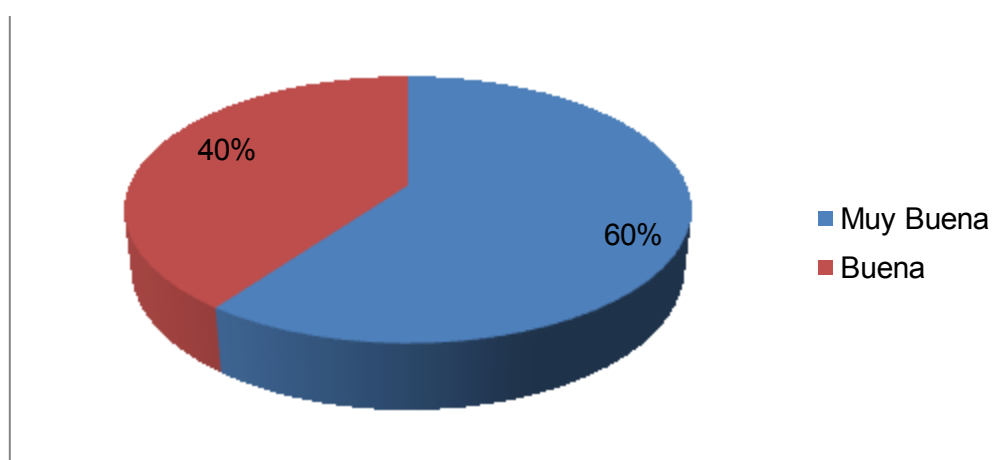
4.1.3. La estabilidad familiar

Con respecto a los grados de estabilidad familiar en las niñas y niños, se obtuvo:

Tabla 5: Distribución de niñas y niños, según su estabilidad familiar

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Muy buena	18	60,0	60,0	60,0
	Buena	12	40,0	40,0	100,0
	Total	30	100,0	100,0	

Gráfico 4: Distribución de niñas y niños, según su estabilidad familiar



La tabla y gráfico muestran que la mayoría de estudiantes, representado por el 60% del total, presentó una estabilidad familiar “muy buena” y el 40% una estabilidad familiar “buena”.

En general, se puede considerar que la estabilidad familiar de las niñas y niños es “adecuada” Así también, al hallar el promedio de puntajes alcanzados por todos los estudiantes (ANEXO 16), se obtuvo una puntuación de 73.88, lo que equivale a estabilidad familiar “muy buena”.

Con respecto los niveles alcanzados en los componentes de la estabilidad familiar (ANEXO 17), se halló lo siguiente: En organización, el 83% obtuvo un nivel alto y muy alto; y en control, el 80% alcanzó un nivel alto y muy alto. Estos resultados reflejan que la mayoría de las familias de las niñas y niños se caracterizan por dar importancia a la organización de actividades y responsabilidades dentro del hogar; y por atender reglas y procedimientos que establecidos dentro de la familia.

Lo anterior, se ve reflejado en lo referido por algunos estudiantes, quienes manifestaron que sus familias suelen organizarse para llevar a cabo diversas tareas dentro del hogar, así también, compartir actividades lúdicas en familia.

“Ayudo cuidando a mi sobrinita o a mi hermanita, también ayudo a mi mamá a vender en la tienda y también a limpiar, cocinar, barrer”, refirió la estudiante 23 (4to “C”).

“Todos sábados bailamos y cantamos en mi familia”, mencionó estudiante 4 (5to “B”).

Cabe mencionar, que los resultados de estabilidad familiar, coincidirían con los resultados hallados en la investigación realizada por Santos (2012), cuya muestra también obtuvo un nivel adecuado en dicha dimensión. A partir de ello, precisó que los padres de familia deberían cultivar un clima social familiar saludable, puesto que este optimizaría las habilidades sociales de sus hijos.

En general, estos resultados de clima social familiar, permitieron conocer el ambiente familiar donde se desarrollan los sujetos de intervención, lo cual brindaría pistas para comenzar a conocer con mayor profundidad a las familias,

y dentro de ello, conocer cómo la persona percibe a los miembros de su familia, de qué manera sus características influyen en su formación, cuáles son sus redes de apoyo, la definición de un adulto significativo, el tipo de relaciones que posee, el desarrollo y estabilidad que los caracteriza. De lo anterior, se considera que desde Trabajo Social, ayudaría a mejorar las formas de intervención de casos.

4.2. Resiliencia en las niñas y niños

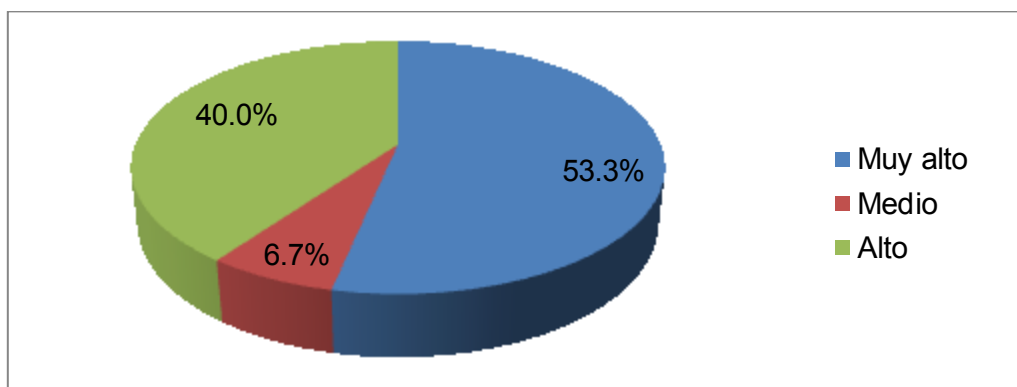
En este apartado se presentan los niveles de resiliencia alcanzados por las niñas y niños, además, se detallan los casos rescatados de los testimonios, que evidencian acciones y expresiones resilientes. Así también, se especifican los resultados hallados por cada dimensión: fuerza interior, apoyo externo y factores interpersonales.

Los resultados obtenidos mediante la aplicación de la escala de resiliencia, fueron los siguientes:

Tabla 6: Distribución de niñas y niños, según su nivel de resiliencia

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Muy alto	16	53,3	53,3	53,3
	Alto	12	40,0	40,0	93,3
	Medio	2	6,7	6,7	100,0
	Total	30	100,0	100,0	

Gráfico 5: Distribución de niñas y niños, según su nivel de resiliencia



La tabla y gráfico muestran que la mayoría de niñas y niños, representado por el 53,3% del total, presentó un nivel de resiliencia “muy alto”; seguidamente, el 40% posee una resiliencia “alta” y el 6.7% (2 estudiantes), un nivel de resiliencia “medio”.

Al hallar el promedio de puntajes alcanzados por todos los estudiantes (ANEXO 18), se obtuvo una puntuación de 113.57 puntos, lo que equivale a un nivel de resiliencia “muy alto”, por ello se puede afirmar que, en general, las niñas y niños presentan un muy buen nivel de resiliencia.

Las acciones y expresiones que dejan en evidencia la resiliencia en las niñas y niños, tras haber pasado o encontrarse atravesando alguna adversidad, dentro del grupo de estudiantes, fueron rescatadas los siguientes casos:

- Niñas y/o niños que viven con un familiar que se encuentra delicado de salud.
- Niñas y niños que viven o vivieron en un ambiente violento.
- Niñas y niños que pertenecen a una familia reconstruida.
- Niñas y niños que viven lejos de sus padres.
- Niñas y niños que evidencian problemas económicos en su familia.
- Niñas y niños que afrontaron la muerte de un familiar cercano.

Cada caso, se encuentra conformado por cada grupo de estudiantes que vivieron o se encuentran atravesando casos semejantes:

El primer grupo, conformado por los niños y niña que experimentaron la situación de convivir con un familiar delicado de salud, que evidenció la preocupación de los miembros de la familia ante la situación, ya que esta requería el cuidado del familiar y efectuar gastos económicos. Ante ello, los menores rescataron el esfuerzo realizado por su familia, el apoyo que se brindan unos a otros y por su parte, la manera en cómo ellos contribuyen en casa: ayudando con el cuidado del familiar, apoyando a otros miembros en sus actividades y/o en la realización de tareas del hogar; algunos demostrando su fe en Dios, etc. Cabe mencionar, que todos se caracterizaron por poseer la esperanza en la pronta recuperación de su familiar y la mejora de la situación.

En el segundo grupo, las niñas y niños que evidencian o evidenciaron algunos tipos de violencia dentro de sus familias, estuvieron relacionados, en su mayoría, a la forma de castigo que ejercen sus padres sobre ellas/ ellos u otros familiares; y otros referidos a percibir discusiones o peleas entre sus padres, frente a algún problema (generalmente económico). Con respecto a las niñas y niños que anteriormente vivieron en un ambiente violento, afirmaron que en la actualidad, habitan en un hogar pacífico, donde los miembros de su familia contribuyen en el hogar brindándose apoyo, aportando económicamente y/o realizando quehaceres; además, varios casos coincidieron en manifestar que no han vuelto a evidenciar violencia en casa, a consecuencia de la separación de sus padres, por los cambios evidenciados en la composición de su familia (por el cambio de vida de un familiar o por la inclusión de nuevos miembros a la familia) o por cambios en las forma de crianza. En relación a las niñas y niños que viven actualmente en un ambiente violento, se halló que a pesar de dicha situación, las y los menores rescatan el apoyo y cariño que brinda su familia; consideran la importancia de la familia y de mantener una buena convivencia; Así también, dejan en evidencia su fe en Dios, que les permitirá cambiar y formarse como mejores personas.

El tercer caso, donde las familias se caracterizaron por ser del tipo "reconstruida", los menores coincidieron en pertenecer inicialmente a hogares monoparentales, caracterizados principalmente por convivir con su madre y no conocer a su padre biológico; además que su familia, actualmente, se integra por la nueva pareja de su madre. Ante esa situación, los niños manifestaron que los nuevos integrantes de su familia fueron muy bien recibidos, son considerados como parte importante en sus familias y destacaron su unión, al brindarse apoyo y realizar actividades en conjunto.

En el cuarto grupo, referido a problemas económicos evidenciados por las niñas y niños dentro su hogar, los y las menores demostraron estar conscientes del problema y refirieron demostrar su apoyo, realizando tareas domésticas y/ o ayudando a otros miembros de su familia. Además, se resalta que varios casos coincidieron en que los padres refuerzan, continuamente en sus hijos/as, la importancia de continuar sus estudios, de tal manera que, en su futuro, no vuelvan a pasar por una situación similar a la que enfrentan. En un caso en

específico, un niño demuestra su fe en Dios, manifestando que mediante él, tendrían un mejor futuro.

El quinto caso, conformado por niños que viven lejos de sus padres, ambos casos coincidieron en que sus papás viven lejos de su casa, y esto se debe principalmente por la búsqueda de un mejor empleo y mejores ingresos económicos para la familia. Ante esta situación, los niños manifiestan entender claramente la situación y destacan las buenas relaciones que mantienen con uno de sus familiares (en un caso con el mismo padre que se encuentra lejos y en otro caso, con el hermano mayor que convive con él).

En el sexto y último caso, referido a la pérdida de un familiar (único caso), la menor afrontó la muerte de su madre, demostrando fortaleza en todo momento, centrándose en ser el soporte para su hermano menor y destacando que cuenta con el apoyo de su padre y maestro. Dentro de las manifestaciones brindadas por la menor, se rescata lo siguiente:

“Mi papá nos dice que ella nos cuidará desde el cielo, mi hermanito todavía no entiende porque está chiquito, pero yo siempre me quedo con él y le digo para rezar a mamá... [En la celebración del Día de la madre de la institución educativa] Yo fui a ver la danza de mis amigos, mi profesor me dijo que si quería no venga, pero yo le dije que si quería venir y él se sorprendió”, refirió la estudiante 29 (5to “A”).

En general, se rescata de estos resultados permitieron evidenciar que frente a los casos, las niñas y niños afrontaron las situaciones junto a su familia, de la siguiente manera:

- ✓ Brindándose afecto, cariño.
- ✓ Apoyándose en realizar los quehaceres del hogar u otras actividades.
- ✓ Manteniendo una actitud positiva u optimista.
- ✓ Apoyándose en un adulto significativo, representado, en su mayoría, por su madre o padre y en algunos casos por su hermano mayor, maestro u otro familiar.

- ✓ Proyectándose a futuro, mostrando interés por seguir estudiando y deseando ser buenas personas o llevando a cabo algo a favor de su familia.
- ✓ Expresando su fe en Dios

De esta manera, se deja en evidencia que, frente a las diversas situaciones complicadas que enfrentan las niñas y niños junto a su familia, mostraron mediante sus acciones, pensamientos y/o expresiones poseer una capacidad resiliente.

Se considera que los resultados anteriores, concordaría con Saavedra & Villalta (2008), quienes definieron a la resiliencia como "rasgo personal cultivado a lo largo de la historia del sujeto" (Pág. 18), refiriéndose a que esta representaría un rasgo distintivo que se desarrolla a partir de la apropiación de sucesos de vida, es aprendido en relación a otras personas y puede cambiar durante el tiempo. De lo anterior, se considera que los casos comentados por las y los estudiantes, representarían un paso para fortalecer el desarrollo de resiliencia en los mismos.

Por otro lado, se destaca que estas acciones y expresiones, se encuentran relacionadas a las características de niños y niñas resilientes que propone en Teoría de Grotberg: fuerza interior ("yo soy", "yo estoy"), el apoyo externo ("yo tengo") y a los factores interpersonales ("yo puedo"); cuyos resultados son presentados a continuación:

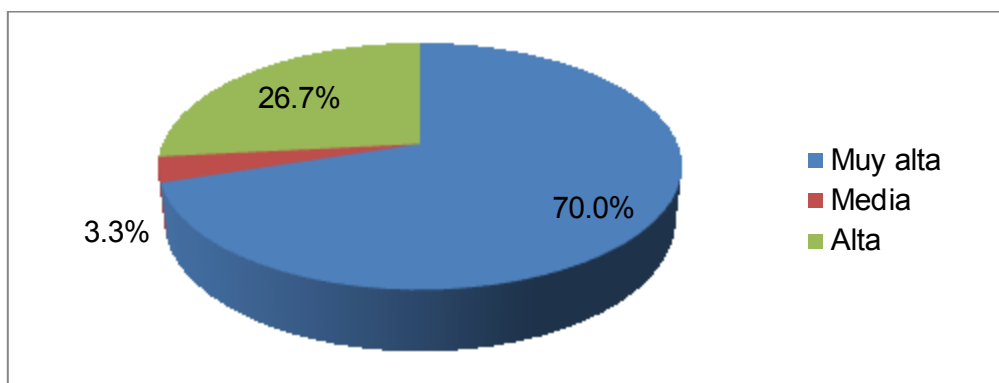
4.2.1. La fuerza interior: "Yo soy"

Los niveles de fuerza interior: "yo soy", en las niñas y niños, fueron:

Tabla 7: Distribución de niñas y niños, según su fuerza interior "yo soy"

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Muy alto	21	70,0	70,0	70,0
	Alto	8	26,7	26,7	96,7
	Medio	1	3,3	3,3	100,0
	Total	30	100,0	100,0	

Gráfico 6: Distribución de niñas y niños, según su fuerza interior “yo soy”



La tabla y gráfico anterior, nos demuestran que la mayoría de niñas y niños, representado por el 70% del total, presentó un nivel de fuerza interior “muy alto”; seguidamente, el 26.7% posee una fuerza interior “alto” y el 3.3% (1 estudiante), un nivel de fuerza interior “medio”.

Al hallar el promedio de nivel de fuerza interior, tomando en cuenta el puntaje obtenido por cada estudiante (ANEXO 19), se obtiene 115.50 puntos, lo que equivale a un nivel de fuerza interior “muy alto”.

Cabe mencionar, que dentro de la categoría fuerza interior: “yo soy”, la mayoría de niñas y niños coincidieron en considerar estar contentos/as con los amigos/as que tienen, ser personas con metas en la vida y por ser responsables.

Lo anterior, se refuerza en lo manifestado por una estudiante, quién destaca su propia meta en el futuro:

“Cuando crezca yo quiero comprarle a mi mamá un terreno o un casa”, refirió la estudiante (4to “C”).

Según Saavedra & Villalta (2008), estos resultados reflejarían que las niñas y niños se caracterizaran por tener desarrollada su identidad, autonomía, demostrar su satisfacción, y pragmatismo; así también de acuerdo a la teoría de Grotberg, tendrían presente en su lenguaje, la expresión “yo soy”.

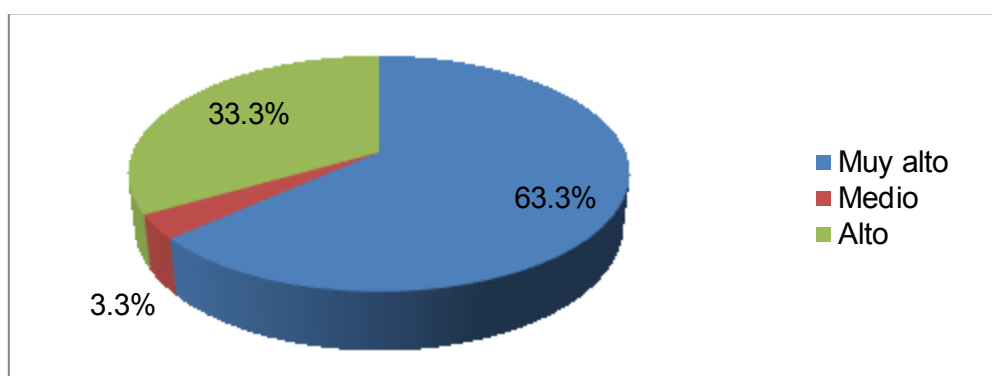
4.2.2. El apoyo externo: “Yo tengo”

Los resultados obtenidos acerca del nivel de apoyo externo: “yo tengo”, en las niñas y niños, fueron:

Tabla 8: Distribución de niñas y niños, según su apoyo externo “yo tengo”

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Muy alto	19	63,3	63,3	63,3
	Alto	10	33,3	33,3	96,6
	Medio	1	3,3	3,3	100,0
	Total	30	100,0	100,0	

Gráfico 7: Distribución de niñas y niños, según su apoyo externo “yo tengo”



La tabla y gráfico anterior, nos muestran que la mayoría de niños y niñas, representado por el 63.3% del total, presentó un nivel de apoyo externo muy alto; seguidamente, el 33.3% posee un apoyo externo alto y el 3.3% (1 estudiante), un nivel de apoyo externo medio.

Al hallar el promedio de nivel de apoyo externo, tomando en cuenta el puntaje obtenido por cada estudiante (ANEXO 20), se obtiene 115.90 puntos, lo que equivale a un nivel de apoyo externo “Muy alto”.

Un buen nivel de apoyo externo en las niñas y niños, significaría según Saavedra & Villalta (2008) poseer buenos vínculos, redes, modelos y formularse metas a futuro; lo cual se ve reflejado en los resultados específicos de esta dimensión, donde se presentó una tendencia en las niñas y niños, al

considerar que su familia les brinda apoyo, poseen metas en su vida y tienen planes a futuro.

Lo mencionado en líneas arriba, se ve reflejado en lo manifestado por los estudiantes:

“Yo me quedo con mi hermano, a él le cuento lo que me pasa, él me ayuda con las tareas”, refirió el estudiante 13 (4to “B”).

“Yo también quiero estudiar en la universidad como mi tío...”, mencionó el estudiante 20 (4to “C”)

“Mi papá me ayuda con las tareas y yo también ayudo a barrer, cocinar... Mis papás me hablan, ellos dicen que debemos portarnos bien para tener una buena vida”, manifestó el estudiante 25 (4to “D”).

[Refiriéndose a su padrastro] “Él siempre me dice que debo estudiar, él me ayuda con las tareas y mi mamá viene a la escuela para hablar con el profesor y preguntarle con estoy”, refirió el estudiante 27 (5to “D”).

En los casos anteriores, hacen mención al apoyo que reciben de algún adulto significativo, que les ayuda a realizar sus tareas o a motivarlos a estudiar. Así también, de acuerdo a la teoría de Grotberg, se encontrarían familiarizados a la expresión “yo tengo”.

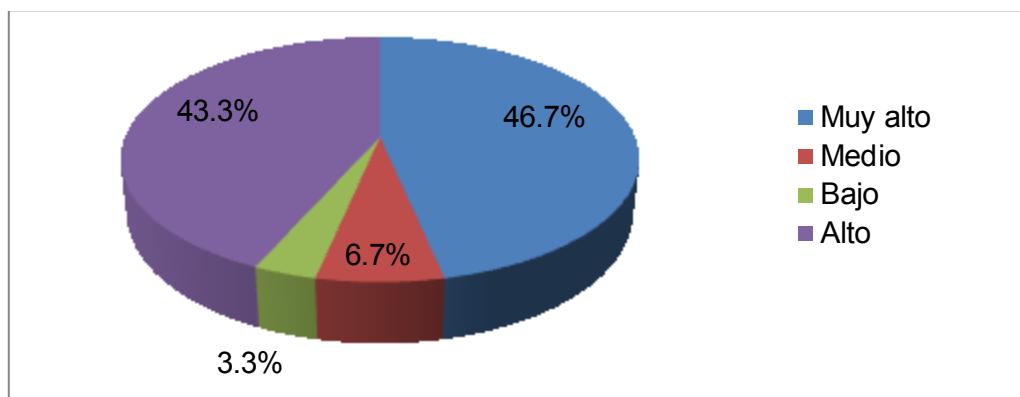
4.2.3. Los factores interpersonales: “Yo puedo”

Los niveles de factores interpersonales: “yo puedo”, en los y las niñas y niños, fueron:

Tabla 9: Distribución de niñas y niños, según su factores interpersonales
"yo puedo"

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Muy alto	14	46,7	46,7	46,7
	Alto	13	43,3	43,3	90,0
	Medio	2	6,7	6,7	96,7
	Bajo	1	3,3	3,3	100,0
	Total	30	100,0	100,0	

Gráfico 8: Distribución de niñas y niños, según su factores interpersonales
"yo puedo"



En la tabla y gráfico anterior, se muestran que la mayoría de niñas y niños, representado por el 46.7% del total, presentó un nivel de factores interpersonales muy alto; seguidamente, el 43.3% poseen factores interpersonales alta, el 6.7% medio y el 3.3% (1 estudiante) un nivel de factores interpersonales bajo.

Al hallar el promedio de nivel de factores interpersonales, tomando en cuenta el puntaje obtenido por cada estudiante (ANEXO 21), se obtiene 109.30 puntos, lo que equivale a un nivel de apoyo externo “Alto”.

Estos resultados reflejan que la mayoría de niñas y niños se caracterizarían por presentar afectividad, autoeficacia, rescatar el aprendizaje y demostrar generatividad al proponer respuestas alternativas frente a algún problema.

Lo mencionado anteriormente, también se manifiesta en lo considerado por un estudiante:

“En mi familia nos apoyamos en los problemas, en los sentimientos, ayudo en la casa a cuidar a mi hermanita”, mencionado por la estudiante 17 (4to “A”).

En este caso se rescata el apoyo que se brinda en la familia de la estudiante, y la expresión de cariño.

4.3. Correlaciones entre el clima social familiar y la resiliencia

En este apartado se presentan las correlaciones entre el clima social familiar y la resiliencia, así también las correlaciones entre sus dimensiones: relaciones familiares - fuerza interior, relaciones familiares - apoyo externo, relaciones familiares - factores interpersonales, desarrollo familiar - fuerza interior, desarrollo familiar - apoyo externo, desarrollo familiar - factores interpersonales, estabilidad familiar - fuerza interior, estabilidad familiar - apoyo externo y estabilidad familiar - factores interpersonales.

Tomando en cuenta el coeficiente de correlación de Rho de Spearman, se presentan los resultados obtenidos tras el cruce de las variables y cruce de de sus dimensiones.

La relación existente entre el clima social familiar y la resiliencia, se demuestra en la siguiente tabla:

Tabla 10: Correlación entre el clima social familiar y la resiliencia

			NIVEL DE RESILIENCIA	CLIMA SOCIAL FAMILIAR
Rho de Spearman	NIVEL DE RESILIENCIA	Coeficiente de correlación	1,000	,809**
		Sig. (bilateral)	.	,000
		N	30	30
	CLIMA SOCIAL FAMILIAR	Coeficiente de correlación	,809**	1,000
		Sig. (bilateral)	,000	.
		N	30	30

** . La correlación es significativa en el nivel 0,01 (2 colas).

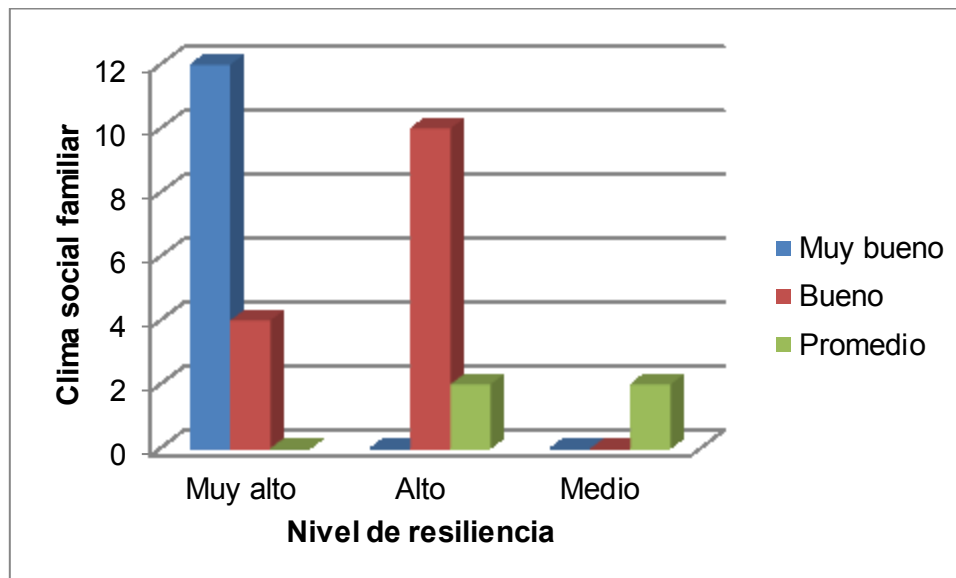
El coeficiente de correlación es de 0,809, lo que significa, de acuerdo a la Escala de valores del coeficiente de correlación (ANEXO 22), que el clima social familiar y la resiliencia, poseen una **correlación positiva alta**.

Con respecto a la tabulación cruzada de cada variable, se aprecia:

Tabla 11: Tabulación cruzada entre el clima social familiar y nivel de resiliencia

		NIVEL DE RESILIENCIA			Total
		Muy alto	Alto	Medio	
CLIMA SOCIAL FAMILIAR	Muy bueno	12	0	0	12
	Bueno	4	10	0	14
	Promedio	0	2	2	4
Total		16	12	2	30

Gráfico 9: Tabulación cruzada entre el clima social familiar y nivel de resiliencia



La tabla y gráfico demuestran que las niñas y niños que obtuvieron un buen y muy buen clima social familiar, presentaron un alto o muy alto nivel de resiliencia. De esta manera se comprueba la correlación positiva alta existente entre ambas variables.

A partir de ello, se puede considerar que el clima social familiar influiría en el nivel de resiliencia de las niñas y niños, rescatando que un adecuado clima social familiar contribuiría en el desarrollo de resiliencia.

Este resultado, coincide con diversos autores, quienes determinaron entre sus variables de estudio, correlaciones positivas o directamente proporcionales. Así también, se evidenciaron estudios que demostraron tanto el clima social familiar y la resiliencia presentaban relaciones directas con variables en común,

entre ellos: Gonzales & Pereda (2009) y Castro (2015) determinaron que el clima social familiar influiría en el rendimiento académico, rescatando el importante rol que cumplen los padres de familia en la formación integral de sus hijas e hijos; por su lado, Gallesi & Matalinares (2012) establecieron que los factores personales de resiliencia también influirían significativamente en el rendimiento académico. Santos (2012) y Isaza & Henao (2011) establecieron que un adecuado clima social familiar permitiría optimizar las habilidades sociales, considerando el ambiente familiar les brindaría a niños y niñas herramientas y recursos para adquirir habilidades; por su lado, Bruggo & Vargas (2018) determinaron que la resiliencia mantendría una relación significativa con el desarrollo de habilidades sociales.

La correlación positiva entre el clima social familiar y la resiliencia, reflejarían lo expuesto por otros autores, quienes afirmaron que la familia o ambiente familiar posee influencia en la formación de resiliencia, entre estos investigadores se menciona a: Cáceres (2013) quien determinó que tras enfrentar alguna situación adversa; la familia, escuela y comunidad contribuirían en el desarrollo de la capacidad resiliente. Quispe y Ramos (2015) consideraron a la resiliencia como capacidad influenciada por factores personales y ambientales; y destacó a la familia como primer factor protector predominante en adolescentes resilientes. Palacios (2018) quien en su estudio demostró los niños y niñas presentarían diferencias significativas en sus factores personales de resiliencia, esencialmente de acuerdo a su composición familiar. Polo (2009), rescató la importancia de familia, junto a la presencia de un adulto significativo, el apoyo social y autoestima, como elementos importantes para el desarrollo de resiliencia.

Se concuerda con Osborn (1996, citado en Polo, 2009), al considerar que la resiliencia "puede ser producto de una conjunción entre los factores ambientales y el temperamento, y un tipo de habilidad cognitiva que tienen algunos niños aun cuando sean muy pequeños" (pág. 62). Según García-Vesga & Domínguez-De la Ossa (2013), Grotberg habría considerado dentro de su definición de resiliencia, el componente ambiental. Con ello, se reforzaría que la familia representaría uno de los ambientes que promoverían el desarrollo de resiliencia en las niñas y niños.

Así también, como se mencionó anteriormente, se coincidiría con Trickett al reconocer el papel decisivo del clima social familiar en el desarrollo de capacidades, así como la resolución de conflictos, donde este último guardaría relación con la capacidad de resiliencia.

4.3.1. Las relaciones familiares y la fuerza interior

En el análisis de correlación de las primeras dimensiones del clima social familiar (“relaciones familiares”) y de la resiliencia (“fuerza interior”), se obtuvo:

Tabla 12: Correlación entre las relaciones familiares y la fuerza interior

		RELACION FAMILIAR	FUERZA INTERIOR “YO SOY”
Rho de Spearman	RELACION FAMILIAR	Coeficiente de correlación	1,000
		Sig. (bilateral)	,080
		N	,676
			30
	FUERZA INTERIOR “YO SOY”	Coeficiente de correlación	,080
		Sig. (bilateral)	1,000
		N	,676
			30

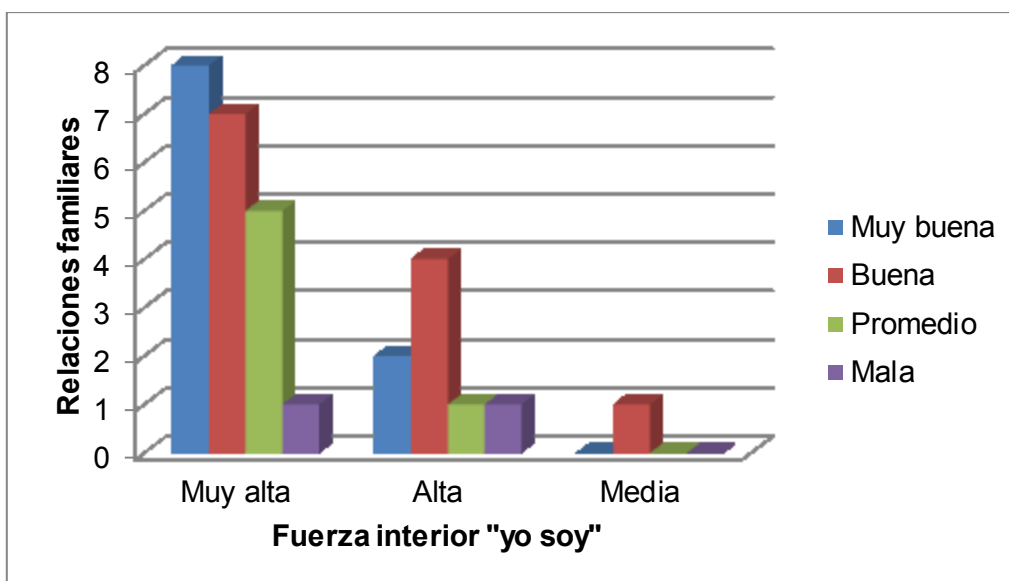
El coeficiente de correlación es 0,80, lo que significa que las relaciones familiares y la fuerza interior poseen una **correlación positiva alta**.

Con respecto a la tabulación cruzada de cada dimensión, se distingue:

Tabla 13: Tabulación cruzada entre las relaciones familiares y la fuerza interior

		FUERZA INTERIOR “YO SOY”			Total
		Muy alta	Alta	Media	
RELACION FAMILIAR	Muy buena	8	2	0	10
	Buena	7	4	1	12
	Promedio	5	1	0	6
	Mala	1	1	0	2
Total		21	8	1	30

Gráfico 10: Tabulación cruzada entre las relaciones familiares y la fuerza interior



La tabla y gráfico demuestran que las niñas y niños que obtuvieron buenas o muy buenas relaciones familiares, presentaron una alta o muy alta fuerza interior “yo soy”. De esta manera se comprueba la correlación positiva alta existente entre ambas dimensiones.

A partir de ello, se puede considerar que las relaciones familiares influirían en la fuerza interior de las niñas y niños, rescatando que unas adecuadas relaciones familiares (con buena cohesión, expresividad y bajo conflicto), contribuirían en la formación de fuerza interior (fortaleciendo su identidad, autonomía, satisfacción y pragmatismo).

4.3.2. Las relaciones familiares y el apoyo externo

En el análisis de correlación de la primera dimensión del clima social familiar (“relaciones familiares”) y la segunda dimensión de resiliencia (“apoyo externo”), se obtuvo:

Tabla 14: Correlación entre las relaciones familiares y el apoyo externo

			RELACION FAMILIAR	APOYO EXTERNO "YO TENGO"
Rho de Spearman	RELACION FAMILIAR	Coeficiente de correlación	1,000	,360
		Sig. (bilateral)	.	,051
		N	30	30
	APOYO EXTERNO "YO TENGO"	Coeficiente de correlación	,360	1,000
		Sig. (bilateral)	,051	.
		N	30	30

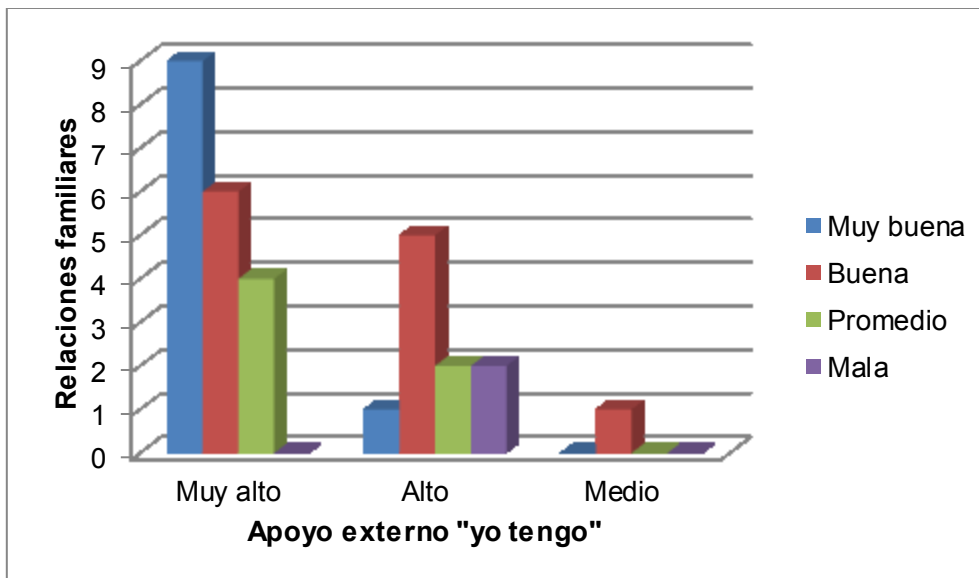
El coeficiente de correlación es 0,36, lo que significa que las relaciones familiares y el apoyo externo poseen una **correlación positiva baja**.

Con respecto a la tabulación cruzada de cada variable, se aprecia:

Tabla 15: Tabulación cruzada entre las relaciones familiares y el apoyo externo

		APOYO EXTERNO "YO TENGO"			Total
		Muy alta	Alta	Media	
RELACION FAMILIAR	Muy buena	9	1	0	10
	Buena	6	5	1	12
	Promedio	4	2	0	6
	Mala	0	2	0	2
Total		19	10	1	30

Gráfico 11: Tabulación cruzada entre las relaciones familiares y el apoyo externo



La tabla y gráfico demuestran que las niñas y niños que obtuvieron buenas o muy buenas relaciones familiares, presentaron un alto o muy alto apoyo externo “yo tengo”. De esta manera se comprueba la correlación positiva existente entre ambas dimensiones.

A partir de ello, se puede considerar que las relaciones familiares influirían en el apoyo externo de las niñas y niños, rescatando que unas adecuadas relaciones familiares (con buena cohesión, expresividad y bajo conflicto) contribuirían al desarrollo de apoyo externo (fortaleciendo sus vínculos, redes, modelos y metas).

4.3.3. Las relaciones familiares y los factores interpersonales

En el análisis de correlación de la primera dimensión del clima social familiar (“relaciones familiares”) y la tercera dimensión de resiliencia (“factores interpersonales”), se obtuvo:

Tabla 16: Correlación entre las relaciones familiares y los factores interpersonales

			RELACION FAMILIAR	FACTORES INTERPERSONALES "YO PUEDO"
Rho de Spearman	RELACION FAMILIAR	Coefficiente de correlación	1,000	,202
		Sig. (bilateral)	.	,283
		N	30	30
	FACTORES INTERPERSONALES "YO PUEDO"	Coefficiente de correlación	,202	1,000
		Sig. (bilateral)	,283	.
		N	30	30

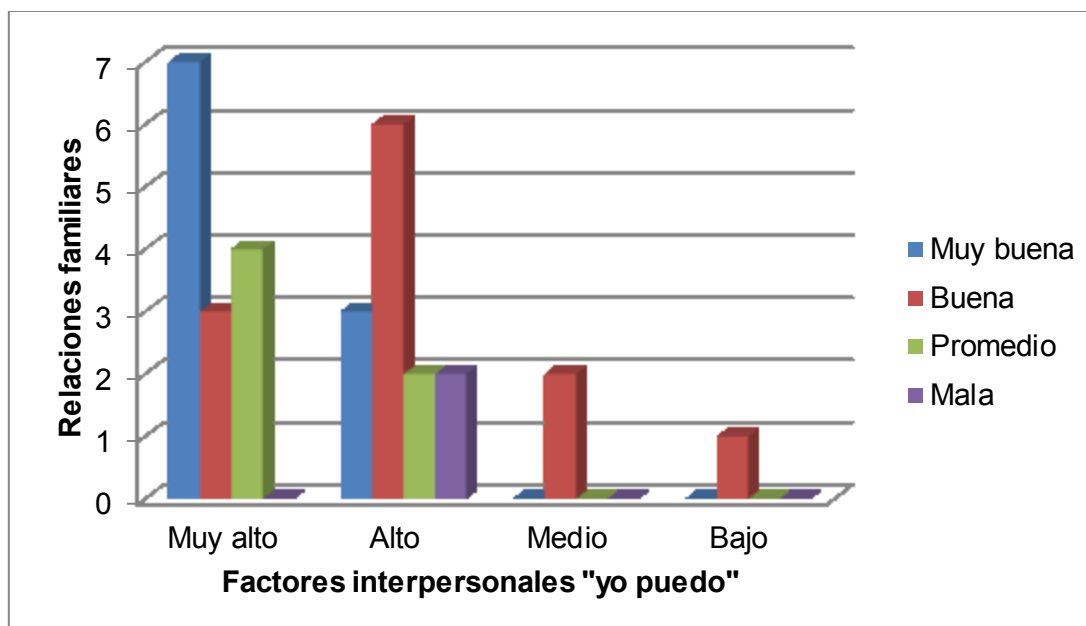
El coeficiente de correlación es 0,202, lo que significa que las relaciones familiares y los factores interpersonales poseen una **correlación positiva baja**.

Con respecto a la tabulación cruzada de cada variable, se distingue:

Tabla 17: Tabulación cruzada entre las relaciones familiares y los factores interpersonales

		FACTORES INTERPERSONALES "YO PUEDO"				Total
		Muy alto	Alto	Medio	Bajo	
RELACION FAMILIAR	Muy buena	7	3	0	0	10
	Buena	3	6	2	1	12
	Promedio	4	2	0	0	6
	Mala	0	2	0	0	2
Total		14	13	2	1	30

Gráfico 12: Tabulación cruzada entre las relaciones familiares y los factores interpersonales



La tabla y gráfico demuestran que las niñas y niños que obtuvieron buenas o muy buenas relaciones familiares, presentaron un alto o muy alto nivel en factores interpersonales "yo puedo". De esta manera se comprueba la correlación positiva existente entre ambas dimensiones.

A partir de ello, se puede considerar que las relaciones familiares influirían en los factores interpersonales de las niñas y niños, rescatando que unas adecuadas relaciones familiares (con buena cohesión, expresividad y bajo conflicto), contribuirían al desarrollo de los factores interpersonales (fortaleciendo su afectividad, autoeficiencia, aprendizaje y generatividad).

4.3.4. El desarrollo familiar y la fuerza interior

En el análisis de correlación de la segunda dimensión del clima social familiar ("desarrollo familiar") y la primera dimensión de la resiliencia ("fuerza interior"), se obtuvo:

Tabla 18: Correlación entre el desarrollo familiar y la fuerza interior

			DESARROLLO FAMILIAR	FUERZA INTERIOR "YO SOY"
Rho de Spearman	DESARROLLO FAMILIAR	Coefficiente de correlación	1,000	,419*
		Sig. (bilateral)	.	,021
		N	30	30
	FUERZA INTERIOR "YO SOY"	Coefficiente de correlación	,419*	1,000
		Sig. (bilateral)	,021	.
		N	30	30

*. La correlación es significativa en el nivel 0,05 (2 colas).

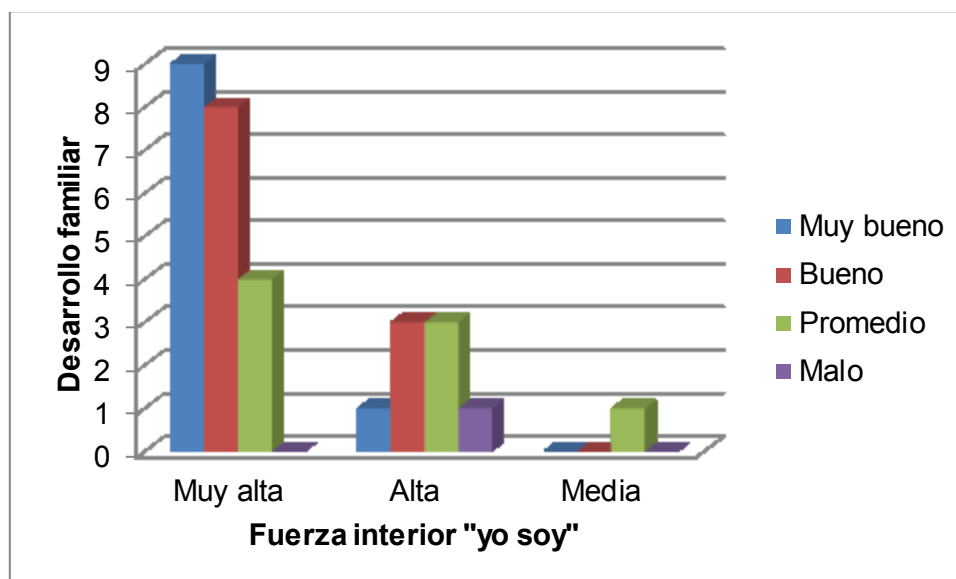
El coeficiente de correlación es 0,419, lo que significa que el desarrollo familiar y la fuerza interior poseen una **correlación positiva moderada**.

Con respecto a la tabulación cruzada de cada variable, se aprecia:

Tabla 19: Tabulación cruzada entre el desarrollo familiar y la fuerza interior

		FUERZA INTERIOR "YO SOY"			Total
		Muy alta	Alta	Media	
DESARROLLO FAMILIAR	Muy bueno	9	1	0	10
	Bueno	8	3	0	11
	Promedio	4	3	1	8
	Malo	0	1	0	1
Total		21	8	1	30

Gráfico 13: Tabulación cruzada entre el desarrollo familiar y la fuerza interior



La tabla y gráfico demuestran que las niñas y niños que obtuvieron buen o muy buen desarrollo familiar, presentaron una alta o muy alta fuerza interior “yo soy”. De esta manera se comprueba la correlación positiva moderada existente entre ambas dimensiones.

A partir de ello, se puede considerar que el desarrollo familiar influiría en la fuerza interior de las niñas y niños, rescatando que un adecuado desarrollo familiar (donde se demuestra autonomía, interés en actuación, actividades de tipo intelectual – cultural, social-recreativo y prácticas morales – religiosas), contribuiría en la formación de fuerza interior (fortaleciendo su identidad, autonomía, satisfacción y pragmatismo).

4.3.5. El desarrollo familiar y el apoyo externo de las niñas y niños

En el análisis de correlación de las segundas dimensiones del clima social familiar (“desarrollo familiar”) y de la resiliencia (“apoyo externo”), se obtuvo:

Tabla 20: Correlación entre el desarrollo familiar y el apoyo externo

			DESARROLLO FAMILIAR	APOYO EXTERNO "YO TENGO"
Rho de Spearman	DESARROLLO FAMILIAR	Coefficiente de correlación	1,000	,502**
		Sig. (bilateral)	.	,005
		N	30	30
	APOYO EXTERNO "YO TENGO"	Coefficiente de correlación	,502**	1,000
		Sig. (bilateral)	,005	.
		N	30	30

** . La correlación es significativa en el nivel 0,01 (2 colas).

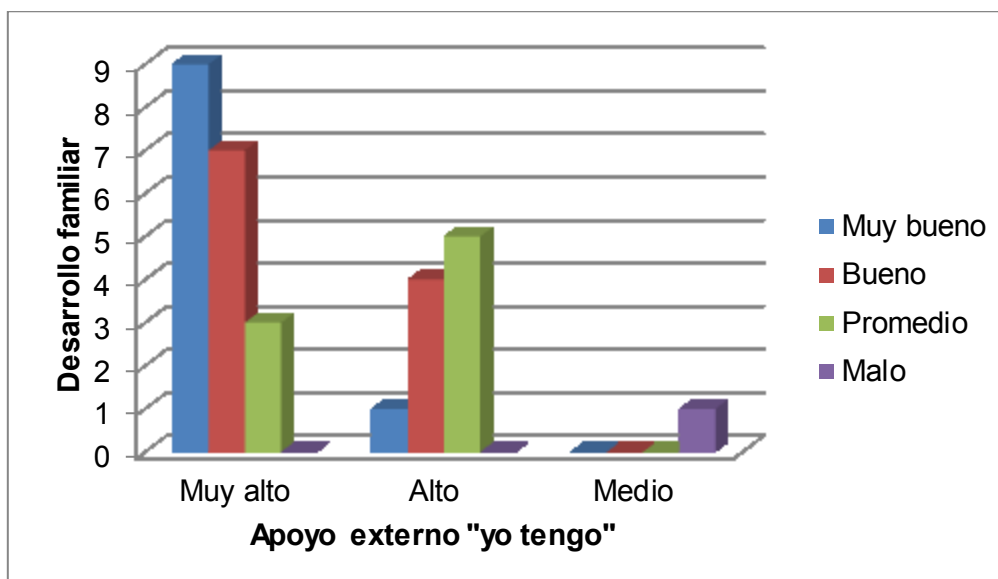
El coeficiente de correlación es 0,502, lo que significa que el desarrollo familiar y el apoyo externo poseen una **correlación positiva moderada**.

Con respecto a la tabulación cruzada de cada variable, se distingue:

Tabla 21: Tabulación cruzada entre el desarrollo familiar y el apoyo externo

		APOYO EXTERNO "YO TENGO"			Total
		Muy alto	Alto	Medio	
DESARROLLO FAMILIAR	Muy bueno	9	1	0	10
	Bueno	7	4	0	11
	Promedio	3	5	0	8
	Malo	0	0	1	1
Total		19	10	1	30

Gráfico 14: Tabulación cruzada entre el desarrollo familiar y el apoyo externo



La tabla y gráfico demuestran que las niñas y niños que obtuvieron buen o muy buen desarrollo familiar, presentaron un alto o muy alto apoyo externo “yo tengo”. De esta manera se comprueba la correlación positiva moderada existente entre ambas dimensiones.

A partir de ello, se puede considerar que el desarrollo familiar influiría en el apoyo externo de las niñas y niños, rescatando que un adecuado desarrollo familiar (donde se demuestra autonomía, interés en actuación, actividades de tipo intelectual – cultural, social-recreativo y prácticas morales – religiosas), contribuiría al desarrollo de apoyo externo (fortaleciendo sus vínculos, redes, modelos y metas).

4.3.6. El desarrollo familiar y los factores interpersonales de las niñas y niños

En el análisis de correlación de la segunda dimensión del clima social familiar (“desarrollo familiar”) y la tercera dimensión de resiliencia (“factores interpersonales”), se obtuvo:

Tabla 22: Correlación entre el desarrollo familiar y los factores interpersonales

			DESARROLLO FAMILIAR	FACTORES INTERPERSONALES "YO PUEDO"
Rho de Spearman	DESARROLLO FAMILIAR	Coeficiente de correlación	1,000	,439*
		Sig. (bilateral)	.	,015
		N	30	30
	FACTORES INTERPERSONALES "YO PUEDO"	Coeficiente de correlación	,439*	1,000
		Sig. (bilateral)	,015	.
		N	30	30

*. La correlación es significativa en el nivel 0,05 (2 colas).

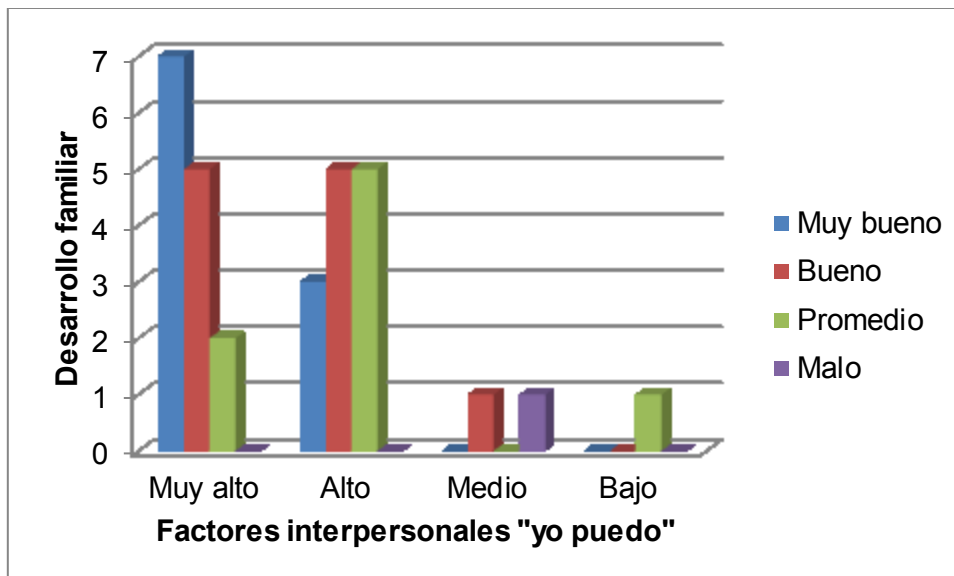
El coeficiente de correlación es 0,439, lo que significa que el desarrollo familiar y los factores interpersonales poseen una **correlación positiva moderada**.

Con respecto a la tabulación cruzada de cada variable, se aprecia:

Tabla 23: Tabulación cruzada entre el desarrollo familiar y los factores interpersonales

		FACTORES INTERPERSONALES "YO PUEDO"				Total
		Muy alto	Alto	Medio	Bajo	
DESARROLLO FAMILIAR	Muy bueno	7	3	0	0	10
	Bueno	5	5	1	0	11
	Promedio	2	5	0	1	8
	Malo	0	0	1	0	1
Total		14	13	2	1	30

Gráfico 15: Tabulación cruzada entre el desarrollo familiar y los factores interpersonales



La tabla y gráfico demuestran que las niñas y niños que obtuvieron buen o muy buen desarrollo familiar, presentaron un alto o muy alto nivel de factores interpersonales "yo puedo". De esta manera se comprueba la correlación positiva moderada existente entre ambas dimensiones.

A partir de ello, se puede considerar que el desarrollo familiar influiría en los factores interpersonales de las niñas y niños, rescatando que un adecuado desarrollo familiar (donde se demuestra autonomía, interés en actuación, actividades de tipo intelectual – cultural, social-recreativo y prácticas morales – religiosas), contribuiría al desarrollo de los factores interpersonales (fortaleciendo su afectividad, autoeficiencia, aprendizaje y generatividad).

4.3.7. La estabilidad familiar y la fuerza interior de las niñas y niños

En el análisis de correlación de la tercera dimensión del clima social familiar ("estabilidad familiar") y la primera dimensión de resiliencia ("fuerza interior"), se obtuvo:

Tabla 24: Correlación entre la estabilidad familiar y la fuerza interior

			ESTABILIDAD FAMILIAR	FUERZA INTERIOR "YO SOY"
Rho de Spearman	ESTABILIDAD FAMILIAR	Coeficiente de correlación	1,000	,226
		Sig. (bilateral)	.	,229
		N	30	30
	FUERZA INTERIOR "YO SOY"	Coeficiente de correlación	,226	1,000
		Sig. (bilateral)	,229	.
		N	30	30

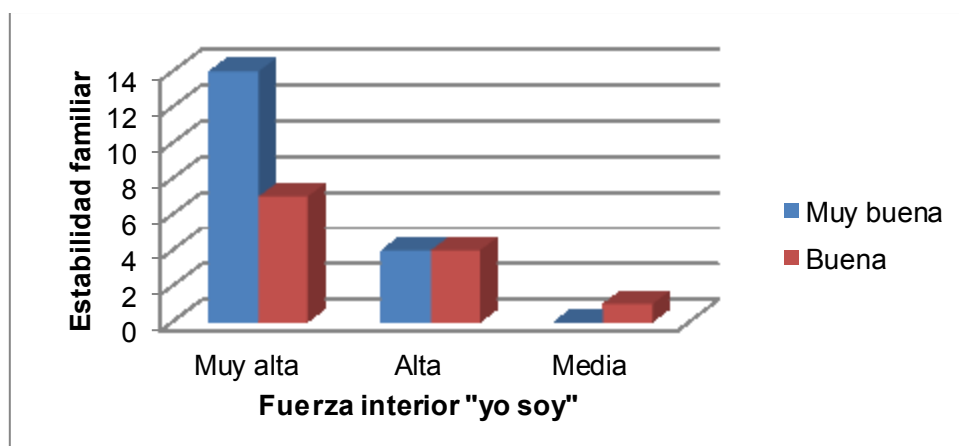
El coeficiente de correlación es 0,226, lo que significa que la estabilidad familiar y la fuerza interior poseen una **correlación positiva baja**.

Con respecto a la tabulación cruzada de cada variable, se distingue:

Tabla 25: Tabulación cruzada entre la estabilidad familiar y la fuerza interior

		FUERZA INTERIOR "YO SOY"			Total
		Muy alta	Alta	Media	
ESTABILIDAD FAMILIAR	Muy buena	14	4	0	18
	Buena	7	4	1	12
Total		21	8	1	30

Gráfico 16: Tabulación cruzada entre la estabilidad familiar y la fuerza interior



La tabla y gráfico demuestran que las niñas y niños que obtuvieron buena o muy buena estabilidad familiar, presentaron una alta o muy alta fuerza interior “yo soy”. De esta manera se comprueba la correlación positiva existente entre ambas dimensiones.

A partir de ello, se puede considerar que la estabilidad familiar influiría en la fuerza interior de las niñas y niños, rescatando que una adecuada estabilidad familiar (con buena organización y control), contribuiría a la formación de fuerza interior (fortaleciendo su identidad, autonomía, satisfacción y pragmatismo).

4.3.8. La estabilidad familiar y el apoyo externo de las niñas y niños

En el análisis de correlación de la tercera dimensión del clima social familiar (“estabilidad familiar”) y la segunda dimensión de resiliencia (“apoyo externo”), se obtuvo:

Tabla 26: Correlación entre la estabilidad familiar y el apoyo externo

			ESTABILIDAD FAMILIAR	APOYO EXTERNO “YO TENGO”
Rho de Spearman	ESTABILIDAD FAMILIAR	Coefficiente de correlación	1,000	,112
		Sig. (bilateral)	.	,556
		N	30	30
	APOYO EXTERNO “YO TENGO”	Coefficiente de correlación	,112	1,000
		Sig. (bilateral)	,556	.
		N	30	30

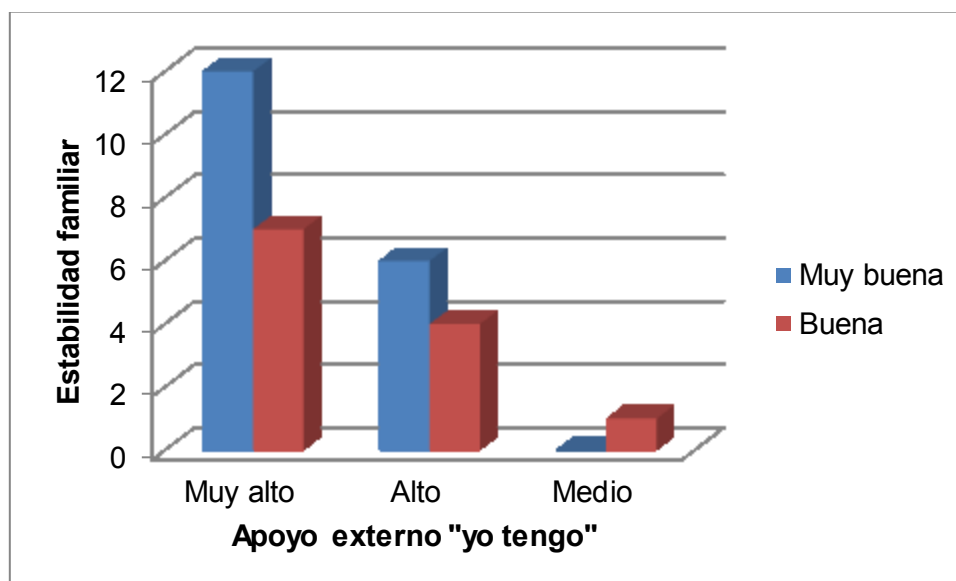
El coeficiente de correlación es 0,112, lo que significa que la estabilidad familiar y el apoyo externo poseen una **correlación positiva muy baja**.

Con respecto a la tabulación cruzada de cada variable, se aprecia:

Tabla 27: Tabulación cruzada entre la estabilidad familiar y el apoyo externo

		APOYO EXTERNO "YO TENGO"			Total
		Muy alto	Alto	Medio	
ESTABILIDAD FAMILIAR	Muy buena	12	6	0	18
	Buena	7	4	1	12
Total		19	10	1	30

Gráfico 17: Tabulación cruzada entre la estabilidad familiar y el apoyo externo



La tabla y gráfico demuestran que las niñas y niños que obtuvieron buena o muy buena estabilidad familiar, presentaron un alto o muy alto apoyo externo "yo tengo". De esta manera se comprueba la correlación positiva existente entre ambas dimensiones.

A partir de ello, se puede considerar que la estabilidad familiar influiría en el apoyo externo de las niñas y niños, rescatando que una adecuada estabilidad familiar (con buena organización y control), contribuiría al desarrollo del apoyo externo (fortaleciendo sus vínculos, redes, modelos y metas).

4.3.9. La estabilidad familiar y los factores interpersonales de las niñas y niños

En el análisis de correlación de las terceras dimensiones del clima social familiar (“relaciones familiares”) y de la resiliencia (“factores interpersonales”), se obtuvo:

Tabla 28: Correlación entre la estabilidad familiar y los factores interpersonales

			ESTABILIDAD FAMILIAR	FACTORES INTERPERSONALES "YO PUEDO"
Rho de Spearman	ESTABILIDAD FAMILIAR	Coefficiente de correlación	1,000	,013
		Sig. (bilateral)	.	,945
		N	30	30
	FACTORES INTERPERSONALES "YO PUEDO"	Coefficiente de correlación	,013	1,000
		Sig. (bilateral)	,945	.
		N	30	30

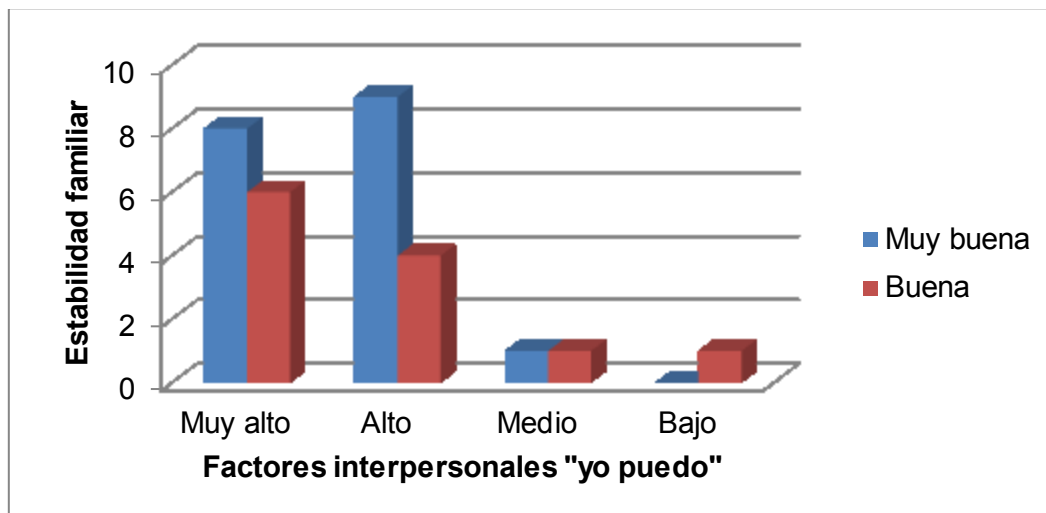
El coeficiente de correlación es 0,013, lo que significa que la estabilidad familiar y los factores interpersonales poseen una correlación positiva muy baja.

Con respecto a la tabulación cruzada de cada variable, se distingue:

Tabla 29: Tabulación cruzada entre la estabilidad familiar y los factores interpersonales

		FACTORES INTERPERSONALES "YO PUEDO"				Total
		Muy alto	Alto	Medio	Bajo	
ESTABILIDAD FAMILIAR	Muy buena	8	9	1	0	18
	Buena	6	4	1	1	12
Total		14	13	2	1	30

Gráfico 18: Tabulación cruzada entre la estabilidad familiar y los factores interpersonales



La tabla y gráfico demuestran que las niñas y niños que obtuvieron buena o muy buena estabilidad familiar, presentaron un alto o muy alto nivel de factores interpersonales “yo puedo”. De esta manera se comprueba la correlación positiva existente entre ambas dimensiones.

A partir de ello, se puede considerar que la estabilidad familiar influiría en los factores interpersonales de las niñas y niños, rescatando que una adecuada estabilidad familiar (con buena organización y control), contribuiría al desarrollo de factores interpersonales (fortaleciendo su afectividad, autoeficiencia, aprendizaje y generatividad).

En general, se evidencian que todas las correlaciones entre las dimensiones del clima social familiar y de la resiliencia, presentaron correlaciones positivas en distinto nivel; sin embargo, se destaca que la correlación más alta se encontró en relaciones familiares y la fuerza interior; mientras que las más bajas la obtuvieron en: estabilidad familiar - apoyo externo y estabilidad familiar - factores interpersonales.

CONCLUSIONES

El presente estudio refleja la importancia de conocer el clima social familiar desde el Trabajo Social, ya que este brindaría pistas para conocer las principales características que poseen los miembros de la familia; así también, se considera como una herramienta adecuada para la intervención de los casos, ya que permitiría conocer el ambiente más inmediato de las y los sujetos de intervención y a partir de ello, formular estrategias para el fortalecimiento de su entorno y contribuir en el desarrollo de su bienestar.

Con respecto al desarrollo del tema de resiliencia dentro del Trabajo Social, se considera que este se encontraría ligado al logro del objetivo de la profesión, en cuanto representaría una nueva propuesta para la intervención profesional, que desarrollaría el ámbito personal y social de la persona, y contribuiría a alcanzar su bienestar.

Al tomar en cuenta la importancia del desarrollo de capacidades para contribuir en el bienestar de las personas, se coincide con diversos autores y profesionales de Trabajo Social, al manifestar que es momento de trascender, dar otra mirada y desarrollar la función promocional dentro de la profesión. Es decir, dejar de limitarse a las intervenciones de tipo asistencialista, frente a las situaciones problemáticas que enfrentan las personas, y centrarse en intervenir antes de que estas se produzcan. De esta manera, se propone contribuir al desarrollo o potencialización de las capacidades de las personas, para que a partir de ellas mismas puedan salir adelante. De lo anterior, se destacaría el estudio de la capacidad de resiliencia, la cual contribuiría a la formación de personas autónomas.

El presente estudio ha permitido llegar a las siguientes conclusiones:

En relación a los resultados hallados:

1. El clima social familiar y la resiliencia presentaron una **correlación positiva alta** (coeficiente de correlación Spearman igual a 0,809) lo cual significa que un adecuado ambiente familiar, con buenas relaciones, desarrollo y estabilidad familiar, contribuirían en el fortalecimiento interior,

apoyo externo y factores interpersonales, que permiten el desarrollo de la capacidad resiliente en las niñas y niños.

2. Las niñas y niños presentaron adecuados niveles de clima social familiar, caracterizados por mantener **buenas relaciones familiares**, reflejadas en el apoyo y ayuda que se brindan unos a otros, generalmente, frente a algún problema o al momento de realizar tareas domésticas, expresar libremente sus sentimientos y mantener un bajo grado de agresividad o conflicto; **buen desarrollo familiar**, demostrando autonomía, ser competitivos, interesarse en realizar actividades políticas, sociales, intelectuales y culturales, participar de actividades sociales y recreativas, y brindar importancia a las prácticas y valores de tipo ético y religioso; y **buena estabilidad familiar**, considerando la importancia de la organización de actividades, responsabilidades, y mantener reglas y procedimientos establecidos dentro de la familia.
3. Las niñas y niños presentaron altos niveles de resiliencia, evidenciados en poseer **buena fuerza interior**, reflejada en el desarrollo de su identidad, autonomía, satisfacción, ser responsables y dar indicios de poseer metas en la vida; **buen de apoyo externo**, referido a poseer adecuados vínculos, redes, modelos que brindan apoyo y por formularse metas o planes a futuro; y **buenos factores interpersonales**, reflejados en ser capaces de expresar cariño, apoyar a otros que presentan problemas y a esforzarse por lograr sus objetivos. La resiliencia en las niñas y niños, también en demostrada a través de las acciones y expresiones rescatadas de sus testimonios sobre las situaciones difíciles que les ha tocado pasar o lo viven en la actualidad; ante ello, mantienen una actitud positiva u optimista; brindar afecto y cariño; apoyarse en un adulto significativo; brindar apoyo para realizar ciertas actividades; proyectarse a futuro y expresar su fe en Dios.
4. Las relaciones familiares y la fuerza interior poseen una **correlación positiva alta (0,8)** es decir, las adecuadas relaciones en las familiares de las niñas y niños, caracterizados con buena cohesión, expresividad y

bajo conflicto, influyen en dar soporte a la fuerza interior de las niñas y niños, fortaleciendo su identidad, autonomía, satisfacción y pragmatismo.

5. Las relaciones familiares y el apoyo externo poseen una **correlación positiva baja (0,36)** es decir, las adecuadas relaciones en las familiares de las niñas y niños, caracterizados con buena cohesión, expresividad y bajo conflicto, influyen en dar soporte al apoyo externo, y con ello, fortalece sus vínculos, redes, modelos y metas.
6. Las relaciones familiares y los factores interpersonales poseen una **correlación positiva baja (0,202)** es decir, las adecuadas relaciones en las familiares de las niñas y niños, caracterizados con buena cohesión, expresividad y bajo conflicto, influyen en dar soporte a los factores interpersonales, fortaleciendo su afectividad, autoeficiencia, aprendizaje y generatividad.
7. El desarrollo familiar y la fuerza interior poseen una **correlación positiva moderada (0,419)** es decir, el adecuado desarrollo en las familiares de las niñas y niños, caracterizados por demostrar autonomía, interés en la actuación, realizar actividades de tipo intelectual – cultural, social-recreativo y prácticas morales – religiosas, influye en dar soporte a la fuerza interior de las niñas y niños, fortaleciendo su identidad, autonomía, satisfacción y pragmatismo.
8. El desarrollo familiar y el apoyo externo poseen una **correlación positiva moderada (0,502)** es decir, el adecuado desarrollo en las familiares de las niñas y niños, caracterizados por demostrar autonomía, interés en la actuación, realizar actividades de tipo intelectual – cultural, social-recreativo y prácticas morales – religiosas, influyen en dar soporte al apoyo externo, y con ello, fortalece sus vínculos, redes, modelos y metas.
9. El desarrollo familiar y los factores interpersonales poseen una **correlación positiva moderada (0,439)** es decir, el adecuado desarrollo en las familiares de las niñas y niños, caracterizados por demostrar

autonomía, interés en la actuación, realizar actividades de tipo intelectual – cultural, social-recreativo y prácticas morales – religiosas, influye en dar soporte a los factores interpersonales, fortaleciendo su afectividad, autoeficiencia, aprendizaje y generatividad.

10. La estabilidad familiar y la fuerza interior poseen una **correlación positiva baja (0,226)** es decir, la adecuada estabilidad en las familiares de las niñas y niños, caracterizada por una buena organización y control, influye en dar soporte a la fuerza interior de las niñas y niños, fortaleciendo su identidad, autonomía, satisfacción y pragmatismo.
11. La estabilidad familiar (con buena organización y control) y el apoyo externo poseen una **correlación positiva muy baja (0,112)** es decir, la adecuada estabilidad en las familiares de las niñas y niños, caracterizada por una buena organización y control, influye en dar soporte al apoyo externo, y con ello, fortalece sus vínculos, redes, modelos y metas.
12. La estabilidad familiar (con buena organización y control) y los factores interpersonales poseen una **correlación positiva muy baja (0,013)** es decir, la adecuada estabilidad en las familiares de las niñas y niños, caracterizada por una buena organización y control, influye en dar soporte a los factores interpersonales, fortaleciendo su afectividad, autoeficiencia, aprendizaje y generatividad.

De acuerdo a lo mencionado en líneas arriba, se rescata la importancia de cultivar un clima social familiar saludable para optimizar capacidades y habilidades las niñas y niños; y dentro de ello, el desarrollo de su resiliencia. Además, se destaca el importante rol que cumple un adulto significativo, en la vida de las y los menores, en cuanto este aportaría a la formación de un clima social familiar saludable y representaría un soporte para el desarrollo de resiliencia.

En general, se considera que tanto el clima social familiar y resiliencia, contribuirían a alcanzar el bienestar de la persona, así como también en su formación autónoma.

RECOMENDACIONES

El análisis del presente estudio, ha permitido formular las siguientes recomendaciones:

- **Para fortalecer las acciones de intervención:**

Si bien es cierto, como menciona Cussianovich (2016) basándose en el paradigma de la complejidad, en la intervención de los educadores, promotores sociales o trabajadores de campo en las nuevas generaciones (para entender a cada niño o niña), no existen fórmulas, modelos acabados y cerrados, pero a partir de las prácticas y experiencias, podrían formularse “ensayos” que nos ayuden a entenderlos; en tal sentido, se entiende que los estudios y experiencia, permitirían alternativas, que nos permitan acercarnos a los sujetos de intervención.

En la presente investigación, los casos estudiados demostraron la importancia de cultivar un clima social familiar saludable para optimizar capacidades y habilidades de las niñas y niños, especialmente para el desarrollo de su capacidad de resiliencia. Por tal motivo, se recomienda desde el Trabajo Social, proponer estrategias de intervención, que tomen en cuenta dichos aspectos, en tanto estos contribuyen a alcanzar su bienestar y a desarrollar su autonomía.

Por otro lado, se rescata el importante rol que desempeñan los “adultos significativos” en la formación de las niñas y niños, donde los primeros comparten sus experiencias y poseen influencia sobre los segundos. Por lo tanto, se recomienda generar estrategias que involucren a los “adultos significativos” en la vida de los menores, de tal manera que representen un soporte y forman parte de la red de apoyo que permitirá la intervención de casos.

- **La necesidad de contar con un diagnóstico que muestre un mapa más completo sobre las y los sujetos de intervención.**

Este estudio, representa un intento por consolidar lo aprendido durante la formación profesional. Se parte, por la elección de una investigación de tipo mixta, que toma en cuenta aspectos cuantitativos y complementa la

información con datos cualitativos, de tal manera que se utilicen las fortalezas de ambas, para obtener una mirada más amplia de la realidad. Si bien es cierto, se evidenciaron datos inclinados a la psicología, sin embargo fueron complementarlos con una mirada social. Dicha articulación multidisciplinaria, brindaría claves para realizar una mejor intervención.

Por otro lado, el estudio de casos, permitió demostrar la importancia de desarrollar los temas de clima social familiar y resiliencia dentro del campo social. Por lo tanto, se recomendaría considerar para el levantamiento de información y formulación de un diagnóstico, incluir aspectos de clima social familiar y resiliencia, que complementen la información de la situación personal y familiar de los sujetos de intervención. Se propone incluir dichos aspectos en las fichas socio-familiares comúnmente utilizados por las y los trabajadores sociales.

Para finalizar se anotan dos reflexiones sobre la carrera de trabajo social, en los contextos educativos y en la política pública, que fueron surgiendo a lo largo de la indagación realizada:

Trabajo Social y la educación

La investigación, que también toma en cuenta el contexto educativo, brinda pistas para reflexionar acerca del desarrollo profesional del Trabajo Social, dentro de este sector.

Si bien es cierto, la intervención de las y los profesionales de Trabajo Social en el ámbito educativo resulta necesaria, en la actualidad, se evidencia un vacío.

Actualmente, las instituciones educativas que cuentan con un profesional de Trabajo Social, representan un reducido número en el nivel primario; y en el nivel secundario, son consideradas únicamente aquellas que ofrecen el servicio educativo Jornada Escolar Completa (JEC)⁴.

⁴ El modelo de servicio educativo Jornada Escolar Completa, fue una intervención del Ministerio de Educación que buscó “mejorar de manera integral la calidad del servicio en las instituciones educativas públicas de educación secundaria, ampliando las oportunidades de aprendizaje de los estudiantes y promoviendo el cierre de brechas”. JEC inició en el año 2015 con 1,000 y actualmente cuenta con 2,001 instituciones educativas en todas las regiones del país (Plataforma JEC).

Durante el año 2017, se brindó una propuesta que indicaría la integración de un profesional de Trabajo Social dentro de las instituciones educativas, a través de la presentación del Proyecto de Ley N° 2087/2017-CR, que tuvo como objeto "incorporar al trabajador social en cada institución educativa para detectar y prevenir conductas de riesgo que puedan atentar contra la sana convivencia democrática" (Art. 1), proponiendo modificar el artículo 3 de la Ley 29719 "Ley que promueve la convivencia sin violencia en las instituciones". Sin embargo, al realizar el seguimiento del proyecto, se halló que el 2018 fue pasado al "Orden del Día" y el 10 de mayo de 2019, se solicitó el debate, pero no hubo respuesta hasta la fecha. Asimismo, a pesar haber sido aprobada la Ley 29719, actualmente no todas las instituciones educativas del país la implementan.

Ante esta situación, se recomienda volver a posicionar al Trabajo Social dentro de este campo laboral, ya que si bien es cierto, el presente estudio demostró casos de un grupo de estudiantes de un colegio de una zona urbano popular de Lima, la misma situación o en mayor intensidad, podrían verse reflejadas en otros contextos de niñas y niños que habitan en zonas rurales, que presentan mayor vulnerabilidad; y en quienes resulta necesario, fortalecer sus medios para desarrollar su resiliencia.

La necesidad de Trabajo Social en el sector educativo como política

A través de los años, se evidencian diversos cambios en los estilos de vida de las personas, familias y comunidades; referidas a la aparición de nuevas tecnologías y transformaciones sociales.

En la actualidad, se experimentan cambios recientes debido al desencadenamiento de la pandemia del COVID-19, que han afectado principalmente a la población más vulnerable, entre ellos a niños y niñas. Es preciso mencionar que dicha situación ha evidenciado diversas dificultades, dentro de ellas, cambios en los estilos de vida y la necesidad de seguir adelante, continuar con las actividades y con los estudios.

En conjunto, se considera que los cambios que se experimentan a través de los años, conducirían a la formación de nuevos modelos de convivencia familiar, y que junto a otros problemas, representarían un desafío para la intervención y

participación de las y los profesionales de Trabajo Social en el contexto familiar y educativo (Castro & Pérez, 2017).

Se toma en cuenta que las instituciones educativas, representarían un espacio importante para la intervención de las y los trabajadores sociales, ya que por medio de estos, se abrían opciones un acercamiento directo con las y los estudiantes; así también con los padres de familia y docentes, con quienes se podría llevar a cabo un trabajo articulado, para promover la importancia de mantener un clima social familiar saludable y por medio de este, fortalecer las capacidades, y en especial, desarrollar la resiliencia.

BIBLIOGRAFÍA

- Plan Integral de Desarrollo del distrito de Ate 2003 – 2015*. (2005). Obtenido de http://www.muniate.gob.pe/ate/files/transparencia/PLANEAMIENTO_ORGANIZACION/PDRC/2003_2015/2_PLAN_TOMO_II_DIAGNOSTICO_TECNICO_PARTICIPATIVO.pdf
- Plan de Desarrollo Local concertado del distrito de ate 2017 - 2021*. (2017).
- UGEL N°6. (25 de Enero de 2018). Recuperado el 2019, de Listado de Instituciones Educativas y Programas Omisas - Resultado del ejercicio - UGEL N° 06.
- Agencia Perú. (2015). *Portal de Noticias Agencia Perú*. Recuperado el 2019, de Principales problemáticas sociales en distrito de Ate: <http://agenciaperu.net/reportaje-principales-problematicas-sociales-en-distrito-de-ate/>
- Aguiar, E., & Acle-Tomasini, G. (2012). Resiliencia, factores de riesgo y protección en adolescentes mayas de Yucatán: Elementos para favorecer la adaptación escolar. *Acta Colombiana de Psicología*, 15(2), 53-64.
- Aguirre, D. (2015). Clima social familiar y la agresividad en los estudiantes de tercero, cuarto y quinto año nivel secundario de la Institución Educativa “Perú Canadá” – Tumbes, 2015. (*Tesis de pregrado*). Universidad Católica los Ángeles de Chimbote. Ancash, Perú.
- Berk, L., & Roberts, W. (2009). *Child Development*. Canada: Pearson Education Canada.
- Bruggo, K., & Vargas, K. (2018). Resiliencia y habilidades sociales en adolescentes de 13 a 16 años de colegios públicos. (*Tesis de pregrado*). Universidad Católica de Santa María. Arequipa, Perú.
- Cáceres, J. (2013). Capacidad y factores asociados a la resiliencia en adolescentes de la I.E. Mariscal Cáceres del distrito de Ciudad Nueva. (*Tesis de pregrado*). Universidad Nacional Jorge Basadre Grohmann. Tacna, Perú.
- Cassullo, G. (2000). Algunas consideraciones acerca del concepto de clima social y su evaluación. Buenos Aires, Argentina.
- Castañeda, P., & Guevara, A. (2005). Estudio de casos sobre factores resilientes. (*Tesis de pregrado*). Pontificia Universidad Javeriana. Bogotá D.C., Colombia.
- Castro, C., & Pérez, J. (2017). El trabajo social en el entorno educativo español. *BARATARIA. Revista Castellano-Manchega de Ciencias Sociales*(22).
- Castro, G., & Morales, A. (2014). Clima social familiar y resiliencia en adolescentes de cuarto año de secundaria de una institución educativa estatal en Chiclayo, 2013. (*Tesis de pregrado*). Universidad Católica Santo Toribio de Mogrovejo. Chiclayo, Perú.
- Castro, L. (2015). Influencia del clima social familiar en el rendimiento académico de los alumnos del 3°, 4° y 5° grado del nivel secundario de la I.E. Divino Maestro N° 80016. Paragueda, Otuzco, La Libertad en el año 2014. (*Tesis de pregrado*). Universidad Nacional de Trujillo. Trujillo, Perú.

- Chávez, A. (2018). Resiliencia en estudiantes del Nivel Secundario de la Institución Educativa Alfonso Ugarte N° 6041, San Juan de Miraflores. (*Tesis de pregrado*). Universidad Inca Garcilaso de la Vega. Lima, Perú.
- Crombie, P., López, M., Mesa, M., & Samper, L. (2015). Adaptación de la escala de resiliencia de Wagnild y Young. *Universidad de los Andes*. Bogotá, Colombia.
- Cueva, C., & Helder, C. (2008). Relación entre clima social familiar y agresividad en escolares de 2do de secundaria en la I.E. Javier Pérez de Cuellar, Chiclayo-Perú, 2005. *9° Congreso Virtual de Psiquiatría*. Perú.
- Cussianovich, A. (4 de Agosto de 2016). *Pedagogía de la Ternura - Dr. Alejandro Cussianovich Villarín*. Recuperado el 2020, de WEBMASTER UMCH: <https://www.youtube.com/watch?v=TrIXSxtSUGE>
- Cyrułnik, B. (2001). Los patitos feos. La resiliencia: una infancia infeliz no determina la vida.
- ESCALE. (2019). *Ficha de datos Institución Educativa 0024*. Recuperado el 2019, de ESCALE: http://escale.minedu.gob.pe/PadronWeb/info/ce?cod_mod=0317131&anexo=0
- ESCALE. (2019). *Padrón de Instituciones Educativas*. Obtenido de ESCALE: Archivo de datos: <http://escale.minedu.gob.pe/web/inicio/padron-de-iiie>
- Espinal, I., Gimeno, A., & González, F. (2000). El Enfoque Sistémico en los estudios sobre la familia. *Universidad Autónoma de Santo Domingo y Universidad de Valencia*.
- Flores, M. (2008). Resiliencia y proyecto de vida en estudiantes del tercer año de secundaria de la UGEL 03. (*Tesis de maestría*). Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Lima, Perú.
- Galles, R., & Matalinares, M. (2012). Resiliencia y rendimiento académico en estudiantes del 5to y 6to grado de primaria. (*Tesis de postgrado*). Universidad Nacional Mayor de San Marcos. *Revista II PSI*, 15(1), 181-201. Lima, Perú.
- García-Vesga, M., & Domínguez-de la Ossa, E. (2013). Desarrollo teórico de la Resiliencia y su aplicación en situaciones adversas: Una revisión analítica. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 63-77.
- Garcilazo, J. (2019). Clima social familiar y autoestima en adolescentes de una Institución Educativa del Distrito de Manantay Región Ucayali. (*Tesis de posgrado*). Universidad Nacional Federico Villarreal. Lima, Perú.
- Gifre, M., & Esteban, M. (2012). Consideraciones educativas de la perspectiva ecológica de Urie Bronfenbrenner. *Contextos Educativos 15 - Universidad de Girona*, 79-92.
- Gonzales, O., & Pereda, A. (2009). Relación entre el clima social familiar y el rendimiento escolar de los alumnos de la Institución Educativa N° 86502 "San Santiago" de Pamparomás en el año 2006. (*Tesis de maestría*). Universidad César Vallejo. Ancash, Perú.

- González, N., Valdez, J., & Zavala, Y. (2008). Resiliencia en adolescentes mexicanos. (*Tesis*). Universidad Autónoma del Estado de México & Universidad del Valle de Matatipac. Xalapa, México.
- Grotberg, E. (2002). Introducción: Nuevas tendencias en resiliencia. En A. Mellido, E. Suárez, & (Compiladores), *Resiliencia: Descubriendo las propias fortalezas* (págs. 19-30).
- Grupo FIAT. (2010). *Xtec Blocs*. Recuperado el 2019, de Propiedades de los materiales: <https://blocs.xtec.cat/xluque/files/2010/09/propiedades-de-los-materiales3.pdf>
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2006). *Metodología de la investigación* (Cuarta ed.). Iztapalapa, México: McGraw-Hill/Interamericana.
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación* (Sexta ed.). México D.F., México: McGraw-Hill/Interamericana.
- Huerta, R. (2016). Relación entre el tipo de familia y la ansiedad con el comportamiento resiliente en adolescentes en situación. (*Tesis doctorado*). Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Lima, Perú.
- INEI. (2018). *Resultados definitivos de los Censos Nacionales 2017. Provincia de Lima*. Obtenido de https://www.inei.gob.pe/media/MenuRecursivo/publicaciones_digitales/Est/Lib1583/
- Isaza, L., & Henao, G. (2011). Relaciones entre el clima social familiar y el desempeño en habilidades sociales en niños y niñas entre dos y tres años de edad. (*Tesis*). Universidad de San Buenaventura. Bogotá, Colombia.
- Jadue, G., Galindo, A., & Navarro, L. (2005). Factores protectores y factores de riesgo para el desarrollo de la resiliencia encontrados en una comunidad educativa en riesgo social. *Estudios Pedagógicos*, XXXI(2), 43-55.
- Jibaja, C. (2019). Clima social familiar y dimensiones de la personalidad en estudiantes de cuarto grado de educación secundaria de un colegio privado de la ciudad de Lima. (*Tesis de pregrado*). Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Lima, Perú.
- Kotliarenco, M., Cáceres, I., & Fontecilla, M. (1997). *Estado de Arte en Resiliencia*. Recuperado el 2020, de sitio web de Organización Panamericana de la Salud: <https://www.paho.org/Spanish/hpp/hpf/adol/Resil6x9.pdf>
- Martínez, A., & Campos, W. (2015). Correlación entre Actividades de Interacción Social Registradas con Nuevas Tecnologías y el grado de Aislamiento Social en los Adultos Mayores. *Revista Mexicana de Ingeniería Biomédica*, 36(3), 181-191.
- Martínez, C. (2013). *Resiliencia iinfantil: Apego, parentalidad y buen trato*. Recuperado el 2019, de sitio web de Resiliencia iinfantil: <http://resilienciaiinfantil.blogspot.com/2013/04/yo-puedo-yo-soy-yo-tengoy-algo-mas.html>

- Martínez, C. (3 de Abril de 2013). *Resiliencia iinfantil: Yo tengo, yo soy, yo puedo...y algo más*. Recuperado el 2019, de <http://resilienciainfantil.blogspot.com/2013/04/yo-puedo-yo-soy-yo-tengoy-algo-mas.html>
- Martínez, P. (2006). El método de estudio de caso: estrategia metodológica de la investigación científica. *Pensamiento & Gestión*(20), 165-193.
- Mateu, R., García, M., Gil, J., & Caballer, A. (2009). ¿Qué es la resiliencia? Hacia un modelo integrador. *Tesis*. Castellón, España.
- MER. (2013). *Modelo de las Verbalizaciones Resilientes de Grotberg*. Recuperado el 2019, de <https://miespacioresiliente.wordpress.com/2013/02/26/modelo-de-las-verbalizaciones-resilientes-de-grotberg/>
- Moneta, M. E. (2007). Apego, resiliencia y vulnerabilidad a enfermar: Interacciones genotipo-ambiente. *Gaceta de Psiquiatría Universitaria (GPU)*, 321-326.
- Palacios, E. (2018). Resiliencia en estudiantes de primaria de una institución educativa de Lima Este. (*Tesis de pregrado*). *Universidad Nacional Federico Villarreal*. Lima, Perú.
- Pejerrey, R. (2015). Relación entre el clima social familiar y la autoestima de los estudiantes del cuarto grado de educación secundaria de la I.E. Isabel Chimpú Ocllo del distrito de San Martín de Porres - Lima. (*Tesis de maestría*). *Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle*. Lima, Perú.
- Pezúa, M. (2012). Clima social familiar y su relación con la madurez social del Niño(a) de 6 a 9 años. (*Tesis de maestría*). *Universidad Nacional Mayor de San Marcos*. Lima, Perú.
- Pichardo, M., Fernández, E., & Amezcua, J. (2002). Importancia del clima social familiar en la adaptación personal y social de los adolescentes. (*Tesis*) *Rev. de Psicol. Gral. y Aplic. Universidad de Granada*. Granada, España.
- Pinto, A. (2018). Clima social familiar y relaciones interpersonales en estudiantes de primaria de la I.E. N° 7238 Solidaridad Perú Alemania, Villa El Salvador 2018. (*Tesis de pregrado*). *Universidad Nacional José Faustino Sánchez Carrión*. Huacho, Perú.
- Plataforma JEC. (s.f.). *JEC*. Recuperado el 2020 de Diciembre de 10, de http://jec.perueduca.pe/?page_id=3421
- Polo, C. (2009). Resiliencia: Factores protectores en adolescentes de 14 a 16 años. (*Tesis de pregrado*). *Universidad del Aconcagua*. Mendoza, Argentina.
- Puerta, E., & Vásquez, M. (2012). *Issu*. Recuperado el 2019, de Caminos para la resiliencia: https://issuu.com/resilienciamed/docs/bolet__n_2_concepto_de_resiliencia
- Pulgar, L. (2010). Factores de resiliencia presentes en estudiantes de la Universidad del Bío Bío, Sede Chillán. (*Tesis de maestría*). *Universidad del Bío Bío*. Chillán, Chile.

- Quintana, A., Montgomery, W., & Malaver, C. (2009). Modos de afrontamiento y conducta resiliente en adolescentes espectadores de violencia entre pares. *Revista de Investigación en Psicología: Revista IIPSI*, 12(1), 153 - 171.
- Quispe, J., & Ramos, F. (2015). Factores protectores y de riesgo asociados con la capacidad de resiliencia en adolescentes de la Institución Educativa Politécnico Regional del Centro-Huancayo- 2015. *(Tesis pregrado)*. Universidad Nacional del Centro del Perú. Huancayo, Perú.
- RAE. (2019). *Real Academia Española: Resiliencia*. Recuperado el 2019, de <https://dle.rae.es/resiliencia>
- Rutter, M. (1993). Resilience: Some Conceptual Considerations. *Journal of adolescent health*, 626-631.
- Saavedra, E., & Castro, A. (2009). Escala de Resiliencia Escolar (E.R.E.) Para niños entre 9 y 14 años. Santiago, Chile.
- Saavedra, E., & Villalta, M. (2008). Medición de las características resilientes, un estudio comparativo en personas entre 15 y 65 años. *LIBERABIT*, 31-40.
- Salgado, A. (2005). Métodos e instrumentos para medir la resiliencia: una alternativa peruana. *LIBERABIT*, 11(11), 41-48.
- Santos, L. (2012). El clima social familiar y las habilidades sociales de los alumnos de una Institución Educativa del Callao. *(Tesis de maestría)*. Universidad San Ignacio de Loyola. Lima, Perú.
- Sayago, S. (2014). El análisis del discurso como técnica de investigación cualitativa y cuantitativa en las ciencias sociales. *Cinta moebio*(49).
- Trujillo, M. A. (2007). *La resiliencia en la psicología social*. Recuperado el 2019, de Universidad de Granada, portal Dr. Juan Antonio Vera Casares: <https://www.ugr.es/~javera/pdf/2-3-AF.pdf>
- UGEL N° 6. (8 de Diciembre de 2017). *UGEL N° 6, Noticias*. Recuperado el 2019, de UGEL 06: Necesitamos que los padres de familia cumplan con su responsabilidad.: <http://www.ugel06.gob.pe/portal/index.php/noticias/ugel-06-necesitamos-que-los-padres-de-familia-cumplan-con-su-responsabilidad>
- Vílchez, K., & Zúñiga, L. (2014). Clima social familiar y auto estima en adolescentes del 4° año de la Institución Educativa Francisca Diez. *(Tesis de pregrado)*. Universidad Nacional de Huancavelica. Huancavelica, Perú.

ANEXOS

ANEXO 1: MATRIZ DE CONSISTENCIA

TÍTULO: Estudio de casos sobre clima social familiar y resiliencia AUTORA: Cajachahua Huiza, Soira Mirtha Julia	
PROBLEMA	OBJETIVOS
Pregunta principal: ¿De qué manera el Clima Social Familiar influye en el desarrollo de la resiliencia de las niñas y niños?	Objetivo general: Conocer la influencia del Clima Social Familiar en el desarrollo de la resiliencia de las niñas y niños. Objetivos específicos: <ul style="list-style-type: none"> – Evaluar el nivel de clima social familiar en las niñas y niños y describir sus principales características. – Medir el nivel de resiliencia de las niñas y niños y analizar cómo se evidencia. – Examinar las relaciones familiares que desenvuelven las familias de las niñas y niños y determinar su influencia en el fortalecimiento de su fuerza interior. – Analizar las relaciones familiares que desenvuelven las familias de las niñas y niños y establecer su influencia en el apoyo externo. – Explorar las relaciones familiares que desenvuelven las familias de las niñas y niños y precisar su influencia en los factores interpersonales. – Examinar el desarrollo familiar de las familias de las niñas y niños y determinar su influencia en el fortalecimiento de su fuerza interior. – Analizar el desarrollo familiar de las familias de las niñas y niños y establecer su influencia en el apoyo externo. – Explorar el desarrollo familiar de las familias de las niñas y niños y precisar su influencia en los factores interpersonales. – Analizar la estabilidad familiar de las familias de las niñas y niños y establecer su influencia en el apoyo externo. – Analizar la estabilidad familiar de las familias de las niñas y niños y establecer su influencia en el apoyo externo. – Explorar la estabilidad familiar de las familias de las niñas y niños y precisar su influencia en los factores interpersonales.

Variables e indicadores:

Variable: Clima social familiar				Medición de variables
Dimensiones	Indicadores	Ítems	Rangos	V= Verdadero F= Falso Calificación: 0 – 1 De acuerdo al cuadro de respuestas. Escala Ordinal
Relaciones familiares	Cohesión	1, 11, 21, 31	Muy bueno: De 31 a 40 Bueno: De 25 a 30 Promedio: De 20 a 24 Malo: De 14 a 19 Muy malo: De 0 a 13	
	Expresividad	2, 12, 22, 32		
	Conflicto	3, 13, 23, 33		
Desarrollo familiar	Autonomía	4, 14, 24, 44		
	Actuación	5, 15, 25, 35		
	Intelectual – cultural	6, 16, 26, 36		
	Social-recreativo	7, 17, 27, 37		
Estabilidad familiar	Moralidad – religiosidad	8, 18, 28, 38		
	Organización	9, 19, 29, 39		
	Control	10, 20, 30, 40		
Variable: Resiliencia				Escala tipo Likert Nunca = 1 Casi nunca = 2 Algunas veces = 3 Casi siempre = 4 Siempre = 5
Fuerza interior “Yo soy”	Identidad	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9	Muy alta: De 114 a 135 Alta: De 92 a 113 Media: De 71 a 91 Baja: De 49 a 70 Muy baja: De 27 a 48	
	Autonomía			
	Satisfacción			
	Pragmatismo			
Apoyo externo “Yo tengo”	Vínculos	10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18		
	Redes			
	Modelos			
	Metas			
Factores interpersonales “Yo puedo”	Afectividad	19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27		
	Autoeficiencia			
	Aprendizaje			
	Generatividad			

TIPO Y DISEÑO DE INVESTIGACIÓN	POBLACIÓN Y MUESTRA	TÉCNICAS E INSTRUMENTOS	MÉTODOS DE ANÁLISIS DE DATOS
<p>Investigación mixta</p> <p>TIPO: <u>Exploratorio</u>, indaga acerca de los casos de clima social familiar y resiliencia en las niñas y niños.</p> <p><u>Correlacional</u>, busca conocer la relación o grado de asociación que existe entre el clima social familiar (variable independiente) y resiliencia (variable dependiente).</p> <p>DISEÑO: Diseño <u>no experimental</u>, no se realiza la manipulación de la situación y se observa conforme es presentada en la realidad. Diseño transeccional o transversal – correlacional.</p>	<p>POBLACIÓN:</p> <p>La población se encuentra conformada por las niñas y niños de nivel primario de la Institución Educativa N° 0024, cuyas edades fluctúan entre los 6 a 12 años y se encuentran cursando el 1er, 2do, 3ro, 4to, 5to y 6to grado.</p> <p>MUESTRA:</p> <p>La muestra fue determinada por criterios de inclusión y exclusión, así también se considera el tipo de muestra por conveniencia.</p> <p>La muestra estuvo conformada por 30 niñas y niños, cuyas edades fluctúan de 9 a 11 y presentan características resilientes.</p>	<p>Variable: Clima social familiar</p> <p>Técnicas: Aplicación de cuestionario.</p> <p>Instrumento: Adaptación de la Escala de Clima Social Familiar, conformada por 40 ítems y fue validada por tres jueces expertos (Doctores en Psicología Educativa).</p> <p>Variable: Resiliencia</p> <p>Técnicas: Aplicación de cuestionario</p> <p>Instrumento: La Escala de Resiliencia Escolar (E.R.E.).</p> <p>Ambas variables:</p> <p>Técnicas: Entrevistas semi-estructuradas.</p> <p>Instrumento: Guía de entrevista.</p>	<p>Dada la naturaleza de la investigación, se realizó el procesamiento y análisis de datos de tipo cuantitativo y cualitativo.</p> <p>Datos cuantitativos: Mediante los softwares: Excel y SPSS, permitieron generar tablas estadísticas, gráficos y las correlaciones (Coeficiente de Spearman).</p> <p>Datos cualitativos: Se aplicó la técnica análisis del discurso, permitió rescatar los principales testimonios de las niñas y niños.</p>

ANEXO 2: Solicitud

Solicito: Permiso para desarrollar investigación.

Lic. Astrid Cortez Yataco

Directora (e) de la I. E. N° 0024 "Pedro Enrique Gonzales Soto"

Yo, Soira Mirtha Julia
Cajachahua Huiza, identificada con DNI
N° 72530484, Bachiller en Ciencias
Sociales, Especialidad Trabajo Social
de la Universidad Nacional Mayor de
San Marcos, me presento ante usted
para solicitarle lo siguiente:

Que, como parte del desarrollo de la investigación: *"Estudio de casos sobre clima social familiar y resiliencia en estudiantes de nivel primario de una institución educativa en Ate, 2019"*, deseo visitar vuestra institución para obtener información y completar el estudio.

Con saludos cordiales y a tiempo de agradecerle su atención a la presente, aprovecho la oportunidad para reiterarle mi más alta consideración y estima.

Lima, 23 de mayo del 2019

Atte.



Soira Mirtha Julia Cajachahua Huiza

DNI N° 72530484



ANEXO 3: Autorización



UGEL N° 06 - ATE - VITARTE
INSTITUCIÓN EDUCATIVA N° 0024
"Pedro Enrique Gonzales Soto"

"Año de la lucha contra la corrupción e impunidad"

AUTORIZACIÓN

La Directora (e) de la Institución Educativa N° 0024 "Pedro Enrique Gonzales Soto" con Código Modular N° 0317131; de Ate; quien suscribe,

Autoriza

Que, la srta. SOIRA MIRTHA JULIA CAJACHAHUA HUIZA; desarrolle su trabajo de investigación titulado "Estudio de casos sobre clima social familiar y resiliencia en estudiantes de nivel primario de una institución educativa en Ate, 2019".

Se expide el presente documento para fines de la mencionada actividad.

Ate, 23 de mayo de 2019.


Lic. Astrid Cortez Yataco
Directora (e)

ANEXO 4: Formato de Consentimiento informado

Estimada(o) madre, padre o tutor/a:

Yo, Soira Mirtha Julia Cajachahua Huiza, identificada con DNI N° 72530484, Bachiller en Ciencias Sociales, especialidad Trabajo Social de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, me encuentro realizando la siguiente investigación: *“Estudio de casos sobre clima social familiar y resiliencia en estudiantes de nivel primario en una institución educativa en Ate, 2019”*, cuyo objetivo es determinar la influencia del clima social familiar en el desarrollo de resiliencia.

Por tal motivo, solicito su autorización para que su menor hija/o seleccionada/o participe en esta investigación, la cual consiste en contestar la *Escala de Clima Social Familiar* (adaptación), la *Escala de Resiliencia Escolar (E.R.E.)* y una guía de entrevista.

La información obtenida a través de este estudio será mantenida bajo estricta confidencialidad y el nombre de su menor hija/o no será utilizado. Usted tiene el derecho de retirar el consentimiento para la participación en cualquier momento. El estudio no conlleva ningún riesgo ni recibe ningún beneficio. Si tuviera alguna pregunta sobre esta investigación, se puede comunicar con mi persona, al número de celular: 988215474 o al correo: soira.cajachahua@unmsm.edu.pe.



Soira Mirtha Julia Cajachahua Huiza
DNI: 72530484

AUTORIZACIÓN

He leído el procedimiento descrito arriba. La investigadora me ha explicado el estudio y ha contestado mis preguntas. Voluntariamente doy mi consentimiento para que mi menor hija/o participe en la investigación de Soira Mirtha Julia Cajachahua Huiza: *“Estudio de casos sobre clima social familiar y resiliencia en estudiantes de nivel primario de una institución educativa en Ate, 2019”*.

He recibido copia de este procedimiento.

Firma de la madre, padre o tutor/a

Fecha,

ANEXO 5: Prueba de Normalidad

Para analizar las correlaciones, se llevó a cabo la Prueba de normalidad.

Teniendo en cuenta que si el nivel de significancia resulta menor de 0,05, se consideraría el coeficiente de Spearman, lo que significaría que los datos no son normales y representarían una prueba no paramétrica. En caso contrario, si el nivel de significancia resultara mayor de 0,05, se consideraría el coeficiente de Pearson, lo que significaría que los datos son normales.

Pruebas de normalidad						
	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Estadístico	gl	Sig.	Estadístico	gl	Sig.
CLIMA SOCIAL FAMILIAR	,256	30	,000	,787	30	,000
NIVEL DE RESILIENCIA	,335	30	,000	,732	30	,000

a. Corrección de significación de Lilliefors

Al contar con un tamaño de muestra igual a 30 (menor a 50) se realizó la prueba de Shapiro-Wilk obteniendo como nivel de significancia 0,00.

Al ser $0,00 < 0,05$, entonces los datos NO SON NORMALES, representa una prueba no paramétrica, por tal motivo, para la presente investigación se considera al Coeficiente de Spearman.

ANEXO 6: Escala de Clima Social Familiar

CLIMA SOCIAL FAMILIAR

N°.....

Grado: _____ **Sección:** _____ **Edad:** _____ **Soy:** ☐ Niña ☐ Niño

Marcar con una (X) V si consideras que la frase es verdadera y F si consideras que es falsa. Recuerda ser lo más sincero(a) posible, ya que será totalmente ANÓNIMO y no hay respuestas correctas e incorrectas, sólo nos importa tú opinión. Antes de comenzar, practiquemos:

N°	FRASES:		
1	Yo estudio en la I.E. 0024 "PEDRO ENRIQUE GONZALES SOTO"	V	F
2	Estudio en el 5to grado de primaria	V	F
3	No me gustan los animales	V	F

Si tienes alguna duda, por favor pregunta a la persona que te entregó estas hojas 😊

N°	FRASES:		
1	En mi familia nos ayudamos y apoyamos realmente unos a otros.	V	F
2	Los miembros de mi familia, a menudo, no dicen cómo se sienten.	V	F
3	En mi familia casi nunca mostramos nuestro enfado.	V	F
4	En general, ningún de mis familiares decide por su cuenta.	V	F
5	Creemos que es importante ser los mejores en cualquier cosa que hagamos.	V	F
6	En mi familia es muy importante aprender algo nuevo o diferente.	V	F
7	Frecuentemente vienen amigos a comer en casa, o a visitarnos.	V	F
8	Con familia siempre vamos a nuestra iglesia.	V	F
9	En mi casa somos muy ordenados y limpios.	V	F
10	En nuestra familia hay muy pocas normas que cumplir.	V	F
11	Muchas veces da la impresión de que en casa sólo estamos "pasando el rato".	V	F
12	En casa decimos lo que pensamos y lo que queremos.	V	F
13	En casa a veces nos enfadamos tanto que golpeamos o rompemos algo.	V	F
14	En mi familia cada uno decide sus propias cosas.	V	F
15	Para mi familia es muy importante triunfar en la vida.	V	F
16	Alguno de mis familiares toca un instrumento musical.	V	F
17	Vamos a menudo al cine, a hacer deportes, de paseo, etc.	V	F
18	En mi casa no rezamos en familia.	V	F
19	En mi casa, muchas veces resulta difícil encontrar las cosas cuando las necesitamos.	V	F
20	En mi casa se da mucha importancia a cumplir las normas.	V	F

21	Mi familia siempre está unida.	V	F
22	En mi casa contamos nuestros problemas personales.	V	F
23	En mi familia a veces nos peleamos a golpes.	V	F
24	Cada uno entra y sale de casa cuando quiere.	V	F
25	Mi familia se preocupa poco por las calificaciones escolares.	V	F
26	En mi casa, ver la televisión es más importante que leer.	V	F
27	Con mi familia salimos mucho a divertirnos.	V	F
28	No creemos en el cielo ni en el infierno.	V	F
29	En mi familia la puntualidad es importante.	V	F
30	En mi familia cada uno puede hacer lo que quiera.	V	F
31	Realmente nos llevamos bien unos con otros.	V	F
32	Generalmente tenemos cuidado con lo que decimos.	V	F
33	En mi familia creemos que no se consigue mucho elevando la voz.	V	F
34	Generalmente, en mi familia cada uno confía en sí mismo cuando surge un problema.	V	F
35	“Primero el trabajo, luego la diversión”, es una norma en mi familia.	V	F
36	A los miembros de mi familia nos gusta el arte, la música o la literatura.	V	F
37	Nuestra principal forma de diversión es ver televisión o escuchar la radio.	V	F
38	En mi familia creemos que quien comete una falta tendrá su castigo.	V	F
39	En mi familia cada uno cumple una tarea en el hogar.	V	F
40	En familia se animan firmemente unos a otros a defender sus propios derechos.	V	F

Por favor, verifica si contestaste a todas las frases.

¡GRACIAS!

ANEXO 7: Validación de la nueva versión de Escala de Clima Social Familiar

a) Dr. José Omar Tarazona García

CARTA DE PRESENTACIÓN

Señor (a) / Dr.: JOSÉ OMAR TARAZONA GARCÍA

Presente

Asunto: VALIDACIÓN DE INSTRUMENTOS A TRAVÉS DE JUICIO DE EXPERTOS.

De mi consideración:

Me es muy grato comunicarme con usted para expresarle mis saludos cordiales y a la vez solicitar su apoyo para validar el instrumento con el cual recogeré la información necesaria para poder desarrollar la tesis titulada: “ESTUDIO DE CASOS SOBRE CLIMA SOCIAL FAMILIAR Y RESILIENCIA EN ESTUDIANTES DE NIVEL PRIMARIO DE UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA EN ATE” y siendo imprescindible contar con la aprobación de especialistas para poder aplicar los instrumentos en mención, he considerado conveniente recurrir a usted, ante su connotada experiencia en temas de pedagogía, psicología y/o investigación.

El expediente de validación, que le hacemos llegar contiene:

- Carta de presentación
- Definiciones conceptuales de las variables y dimensiones.
- Matriz de operacionalización de las variables.
- Certificado de validez de contenido de los instrumentos.

Sin otro particular, agradezco de antemano la atención a la presente y quedo atenta a su gentil respuesta.

Atentamente.

Soira Mirtha Julia Cajachahua Huiza
DNI N° 72530484

CERTIFICADO DE VALIDEZ DE CONTENIDO DE LOS INSTRUMENTOS

DIMENSIONES / ítems		Ítem directo o inverso	Pertinencia ¹		Relevancia ²		Claridad ³		Sugerencias
DIMENSIÓN 1: RELACIONES		Calificación ⁴	Sí	No	Sí	No	Sí	No	
Cohesión	En mi familia nos ayudamos y apoyamos realmente unos a otros.	0 - 1	1		1		1		
	Muchas veces da la impresión de que en casa sólo estamos "pasando el rato".	0 - 1	1		1		1		
	Mi familia siempre está unida.	0 - 1	1		1		1		
	Realmente nos llevamos bien unos con otros.	0 - 1	1		1		1		
Expresividad	Los miembros de mi familia, a menudo, no dicen cómo se sienten.	0 - 1	1		1		1		
	En casa decimos lo que pensamos y lo que queremos.	0 - 1	1		1		1		
	En mi casa contamos nuestros problemas personales.	0 - 1	1		1		1		
	Generalmente tenemos cuidado con lo que decimos.	0 - 1	1		1		1		
Conflicto	En mi familia casi nunca mostramos nuestro enfado.	0 - 1	1		1		1		
	En casa a veces nos enfadamos tanto que	0 - 1	1		1		1		

¹ **Pertinencia:** El ítem corresponde al concepto teórico formulado.

² **Relevancia:** El ítem es apropiado para representar al componente o dimensión específica del constructo.

³ **Claridad:** Se entiende sin dificultad alguna el enunciado del ítem, es conciso, exacto y directo.

⁴ Calificación de acuerdo al cuadro de respuestas

	golpeamos o rompemos algo.								
	En mi familia a veces nos peleamos a golpes.	0 - 1	1		1		1		
	En mi familia creemos que no se consigue mucho elevando la voz.	0 - 1	1		1		1		
Autonomía	En general, ningún de mis familiares decide por su cuenta.	0 - 1	1		1		1		
	En mi familia cada uno decide sus propias cosas.	0 - 1	1		1		1		
	Cada uno entra y sale de casa cuando quiere.	0 - 1	1		1		1		
	Generalmente, en mi familia cada uno confía en sí mismo cuando surge un problema.	0 - 1	1		1		1		
Actuación	Creemos que es importante ser los mejores en cualquier cosa que hagamos.	0 - 1	1		1		1		
	Para mi familia es muy importante triunfar en la vida.	0 - 1	1		1		1		
	Mi familia se preocupa poco por las calificaciones escolares.	0 - 1	1		1		1		
	"Primero el trabajo, luego la diversión", es una norma en mi familia.	0 - 1	1		1		1		
Intelectual-cultural	En mi familia es muy importante aprender algo nuevo o diferente.	0 - 1	1		1		1		
	Alguno de mis familiares toca un instrumento musical.	0 - 1	1		1		1		
	En mi casa, ver la televisión es más importante que leer.	0 - 1	1		1		1		
	A los miembros de mi familia nos gusta el arte, la música o la literatura.	0 - 1	1		1		1		

Social-recreativo	Frecuentemente vienen amigos a comer en casa, o a visitarnos	0 - 1							
	Vamos a menudo al cine, a hacer deportes, de paseo, etc.	0 - 1	1		1		1		
	Con mi familia salimos mucho a divertirnos.	0 - 1	1		1		1		
	Nuestra principal forma de diversión es ver televisión o escuchar la radio.	0 - 1	1		1		1		
Moralidad-religiosidad	Con familia siempre vamos a nuestra iglesia.	0 - 1	1		1		1		
	En mi casa no rezamos en familia.	0 - 1	1		1		1		
	No creemos en el cielo ni en el infierno.	0 - 1	1		1		1		
	En mi familia creemos que quien comete una falta tendrá su castigo.	0 - 1	1		1		1		
Organización	En mi casa somos muy ordenados y limpios.	0 - 1	1		1		1		
	En mi casa, muchas veces resulta difícil encontrar las cosas cuando las necesitamos.	0 - 1	1		1		1		
	En mi familia la puntualidad es importante.	0 - 1	1		1		1		
	En mi familia cada uno cumple una tarea en el hogar.	0 - 1	1		1		1		
Control	En nuestra familia hay muy pocas normas que cumplir.	0 - 1	1		1		1		
	En mi casa se da mucha importancia a cumplir las normas.	0 - 1	1		1		1		
	En mi familia cada uno puede hacer lo que quiera.	0 - 1	1		1		1		
	En familia se animan firmemente unos a otros a defender sus propios derechos.	0 - 1	1		1		1		

Observaciones:

ninguna

Opinión de aplicabilidad: Aplicable ☒ Aplicable después de corregir ☐ No aplicable ☐

Apellidos y nombres del juez validador Dr.: *José María Carayana García*

DNI: *40131259*

Firma:

Especialidad del validador: *Psicólogo en Psicología Educativa y Gestión*

b) Ena Ysabel Macedo Cacuna

CARTA DE PRESENTACIÓN

Señor (a) / Dr.: ENA YSABEL MACEDO CACUNA

Presente

Asunto: VALIDACIÓN DE INSTRUMENTOS A TRAVÉS DE JUICIO DE EXPERTOS.

De mi consideración:

Me es muy grato comunicarme con usted para expresarle mis saludos cordiales y a la vez solicitar su apoyo para validar el instrumento con el cual recogeré la información necesaria para poder desarrollar la tesis titulada: "ESTUDIO DE CASOS SOBRE CLIMA SOCIAL FAMILIAR Y RESILIENCIA EN ESTUDIANTES DE NIVEL PRIMARIO DE UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA EN ATE" y siendo imprescindible contar con la aprobación de especialistas para poder aplicar los instrumentos en mención, he considerado conveniente recurrir a usted, ante su connotada experiencia en temas de pedagogía, psicología y/o investigación.

El expediente de validación, que le hacemos llegar contiene:

- Carta de presentación
- Definiciones conceptuales de las variables y dimensiones.
- Matriz de operacionalización de las variables.
- Certificado de validez de contenido de los instrumentos.

Sin otro particular, agradezco de antemano la atención a la presente y quedo atenta a su gentil respuesta.

Atentamente.

Soira Mirtha Julia Cajachhua Huiza
DNI N° 72530484

CERTIFICADO DE VALIDEZ DE CONTENIDO DE LOS INSTRUMENTOS

DIMENSIONES / ítems		Ítem directo o inverso	Pertinencia ¹		Relevancia ²		Claridad ³		Sugerencias
DIMENSIÓN 1: RELACIONES		Calificación ⁴	Sí	No	Sí	No	Sí	No	
Cohesión	En mi familia nos ayudamos y apoyamos realmente unos a otros.	0 - 1	1		1		1		
	Muchas veces da la impresión de que en casa sólo estamos "pasando el rato".	0 - 1	1		1		1		
	Mi familia siempre está unida.	0 - 1	1		1		1		
	Realmente nos llevamos bien unos con otros.	0 - 1	1		1		1		
Expresividad	Los miembros de mi familia, a menudo, no dicen cómo se sienten.	0 - 1	1		1		1		
	En casa decimos lo que pensamos y lo que queremos.	0 - 1	1		1		1		
	En mi casa contamos nuestros problemas personales.	0 - 1	1		1		1		
	Generalmente tenemos cuidado con lo que decimos.	0 - 1	1		1		1		
Conflicto	En mi familia casi nunca mostramos nuestro enfado.	0 - 1	1		1		1		
	En casa a veces nos enfadamos tanto que	0 - 1	1		1		1		

¹ **Pertinencia:** El ítem corresponde al concepto teórico formulado.

² **Relevancia:** El ítem es apropiado para representar al componente o dimensión específica del constructo.

³ **Claridad:** Se entiende sin dificultad alguna el enunciado del ítem, es conciso, exacto y directo.

⁴ Calificación de acuerdo al cuadro de respuestas

	golpeamos o rompemos algo.								
	En mi familia a veces nos peleamos a golpes.	0 - 1	1		1		1		
	En mi familia creemos que no se consigue mucho elevando la voz.	0 - 1	1		1		1		
Autonomía	En general, ningún de mis familiares decide por su cuenta.	0 - 1	1		1		1		
	En mi familia cada uno decide sus propias cosas.	0 - 1	1		1		1		
	Cada uno entra y sale de casa cuando quiere.	0 - 1	1		1		1		
	Generalmente, en mi familia cada uno confía en sí mismo cuando surge un problema.	0 - 1	1		1		1		
Actuación	Creemos que es importante ser los mejores en cualquier cosa que hagamos.	0 - 1	1		1		1		
	Para mi familia es muy importante triunfar en la vida.	0 - 1	1		1		1		
	Mi familia se preocupa poco por las calificaciones escolares.	0 - 1	1		1		1		
	"Primero el trabajo, luego la diversión", es una norma en mi familia.	0 - 1	1		1		1		
Intelectual-cultural	En mi familia es muy importante aprender algo nuevo o diferente.	0 - 1	1		1		1		
	Alguno de mis familiares toca un instrumento musical.	0 - 1	1		1		1		
	En mi casa, ver la televisión es más importante que leer.	0 - 1	1		1		1		
	A los miembros de mi familia nos gusta el arte, la música o la literatura.	0 - 1	1		1		1		

Social-recreativo	Frecuentemente vienen amigos a comer en casa, o a visitarnos	0 - 1							
	Vamos a menudo al cine, a hacer deportes, de paseo, etc.	0 - 1	1		1		1		
	Con mi familia salimos mucho a divertirnos.	0 - 1	1		1		1		
	Nuestra principal forma de diversión es ver televisión o escuchar la radio.	0 - 1	1		1		1		
Moralidad-religiosidad	Con familia siempre vamos a nuestra iglesia.	0 - 1	1		1		1		
	En mi casa no rezamos en familia.	0 - 1	1		1		1		
	No creemos en el cielo ni en el infierno.	0 - 1	1		1		1		
	En mi familia creemos que quien comete una falta tendrá su castigo.	0 - 1	1		1		1		
Organización	En mi casa somos muy ordenados y limpios.	0 - 1	1		1		1		
	En mi casa, muchas veces resulta difícil encontrar las cosas cuando las necesitamos.	0 - 1	1		1		1		
	En mi familia la puntualidad es importante.	0 - 1	1		1		1		
	En mi familia cada uno cumple una tarea en el hogar.	0 - 1	1		1		1		
Control	En nuestra familia hay muy pocas normas que cumplir.	0 - 1	1		1		1		
	En mi casa se da mucha importancia a cumplir las normas.	0 - 1	1		1		1		
	En mi familia cada uno puede hacer lo que quiera.	0 - 1	1		1		1		
	En familia se animan firmemente unos a otros a defender sus propios derechos.	0 - 1	1		1		1		

Observaciones:

..... *Acorde a la propuesta investigativa.*

Opinión de aplicabilidad: Aplicable [☒] Aplicable después de corregir [] No aplicable []

Apellidos y nombres del juez validador Dra.: *Eva Ysabel Masado Casuma*

DNI: *10535133*

Firma: *[Firma]*

Especialidad del validador: *Psicología Educativa*

c) Dr. Godofredo Luis Cajachahua Espinoza

CARTA DE PRESENTACIÓN

Señor (a) / Dr.: GODOFREDO LUIS CAJACHAHUA ESPINOZA

Presente

Asunto: VALIDACIÓN DE INSTRUMENTOS A TRAVÉS DE JUICIO DE EXPERTOS.

De mi consideración:

Me es muy grato comunicarme con usted para expresarle mis saludos cordiales y a la vez solicitar su apoyo para validar el instrumento con el cual recogeré la información necesaria para poder desarrollar la tesis titulada: “ESTUDIO DE CASOS SOBRE CLIMA SOCIAL FAMILIAR Y RESILIENCIA EN ESTUDIANTES DE NIVEL PRIMARIO DE UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA EN ATE” y siendo imprescindible contar con la aprobación de especialistas para poder aplicar los instrumentos en mención, he considerado conveniente recurrir a usted, ante su connotada experiencia en temas de pedagogía, psicología y/o investigación.

El expediente de validación, que le hacemos llegar contiene:

- Carta de presentación
- Definiciones conceptuales de las variables y dimensiones.
- Matriz de operacionalización de las variables.
- Certificado de validez de contenido de los instrumentos.

Sin otro particular, agradezco de antemano la atención a la presente y quedo atenta a su gentil respuesta.

Atentamente.

Soira Mirtha Julia Cajachahua Huiza
DNI N° 72530484

CERTIFICADO DE VALIDEZ DE CONTENIDO DE LOS INSTRUMENTOS

DIMENSIONES / ítems		Ítem directo o inverso	Pertinencia ¹		Relevancia ²		Claridad ³		Sugerencias
DIMENSIÓN 1: RELACIONES		Calificación ⁴	Sí	No	Sí	No	Sí	No	
Cohesión	En mi familia nos ayudamos y apoyamos realmente unos a otros.	0 - 1	1		1		1		
	Muchas veces da la impresión de que en casa sólo estamos "pasando el rato".	0 - 1	1		1		1		
	Mi familia siempre está unida.	0 - 1	1		1		1		
	Realmente nos llevamos bien unos con otros.	0 - 1	1		1		1		
Expresividad	Los miembros de mi familia, a menudo, no dicen cómo se sienten.	0 - 1	1		1		1		
	En casa decimos lo que pensamos y lo que queremos.	0 - 1	1		1		1		
	En mi casa contamos nuestros problemas personales.	0 - 1	1		1		1		
	Generalmente tenemos cuidado con lo que decimos.	0 - 1	1		1		1		
Conflicto	En mi familia casi nunca mostramos nuestro enfado.	0 - 1	1		1		1		
	En casa a veces nos enfadamos tanto que	0 - 1	1		1		1		

¹ **Pertinencia:** El ítem corresponde al concepto teórico formulado.

² **Relevancia:** El ítem es apropiado para representar al componente o dimensión específica del constructo.

³ **Claridad:** Se entiende sin dificultad alguna el enunciado del ítem, es conciso, exacto y directo.

⁴ Calificación de acuerdo al cuadro de respuestas

	golpeamos o rompemos algo.								
	En mi familia a veces nos peleamos a golpes.	0 - 1	1		1		1		
	En mi familia creemos que no se consigue mucho elevando la voz.	0 - 1	1		1		1		
Autonomía	En general, ningún de mis familiares decide por su cuenta.	0 - 1	1		1		1		
	En mi familia cada uno decide sus propias cosas.	0 - 1	1		1		1		
	Cada uno entra y sale de casa cuando quiere.	0 - 1	1		1		1		
	Generalmente, en mi familia cada uno confía en sí mismo cuando surge un problema.	0 - 1	1		1		1		
Actuación	Creemos que es importante ser los mejores en cualquier cosa que hagamos.	0 - 1	1		1		1		
	Para mi familia es muy importante triunfar en la vida.	0 - 1	1		1		1		
	Mi familia se preocupa poco por las calificaciones escolares.	0 - 1	1		1		1		
	"Primero el trabajo, luego la diversión", es una norma en mi familia.	0 - 1	1		1		1		
Intelectual-cultural	En mi familia es muy importante aprender algo nuevo o diferente.	0 - 1	1		1		1		
	Alguno de mis familiares toca un instrumento musical.	0 - 1	1		1		1		
	En mi casa, ver la televisión es más importante que leer.	0 - 1	1		1		1		
	A los miembros de mi familia nos gusta el arte, la música o la literatura.	0 - 1	1		1		1		

Social-recreativo	Frecuentemente vienen amigos a comer en casa, o a visitarnos	0 - 1							
	Vamos a menudo al cine, a hacer deportes, de paseo, etc.	0 - 1	1		1		1		
	Con mi familia salimos mucho a divertirnos.	0 - 1	1		1		1		
	Nuestra principal forma de diversión es ver televisión o escuchar la radio.	0 - 1	1		1		1		
Moralidad-religiosidad	Con familia siempre vamos a nuestra iglesia.	0 - 1	1		1		1		
	En mi casa no rezamos en familia.	0 - 1	1		1		1		
	No creemos en el cielo ni en el infierno.	0 - 1	1		1		1		
	En mi familia creemos que quien comete una falta tendrá su castigo.	0 - 1	1		1		1		
Organización	En mi casa somos muy ordenados y limpios.	0 - 1	1		1		1		
	En mi casa, muchas veces resulta difícil encontrar las cosas cuando las necesitamos.	0 - 1	1		1		1		
	En mi familia la puntualidad es importante.	0 - 1	1		1		1		
	En mi familia cada uno cumple una tarea en el hogar.	0 - 1	1		1		1		
Control	En nuestra familia hay muy pocas normas que cumplir.	0 - 1	1		1		1		
	En mi casa se da mucha importancia a cumplir las normas.	0 - 1	1		1		1		
	En mi familia cada uno puede hacer lo que quiera.	0 - 1	1		1		1		
	En familia se animan firmemente unos a otros a defender sus propios derechos.	0 - 1	1		1		1		

Observaciones:

Procedase con la aplicación.

Opinión de aplicabilidad: Aplicable ☒ Aplicable después de corregir ☐ No aplicable ☐

Apellidos y nombres del juez validador Dr.: Godofredo Cajachahua Espinoza

DNI: 21085472

Firma: 

Especialidad del validador: Psicología Educativa

ANEXO 8: Escala de Resiliencia Escolar (E.R.E.)**ESCALA DE MEDICIÓN DE RESILIENCIA**

N°.....

INSTRUCCIONES: Leer cada una de las afirmaciones y con un lápiz o lapicero, marcar con una (X) una respuesta por cada afirmación. Recuerda ser lo más sincero(a) posible, ya que será totalmente ANÓNIMO y no hay respuestas correctas e incorrectas, lo más importante es tu opinión. Si tienes alguna duda, por favor pregunta a la persona que te entregó estas hojas ☺

Grado: _____ Sección: _____

Soy: ☐ Niña ☐ Niño

N°	AFIRMACIONES					
	TEMATICA 1: YO SOY					
1	Yo soy una persona que se quiere a sí misma.	Siempre	Casi siempre	Algunas veces	Casi nunca	Nunca
2	Yo soy optimista respecto del futuro.	Siempre	Casi siempre	Algunas veces	Casi nunca	Nunca
3	Yo estoy seguro de mí mismo.	Siempre	Casi siempre	Algunas veces	Casi nunca	Nunca
4	Yo me siento seguro en el ambiente en que vivo.	Siempre	Casi siempre	Algunas veces	Casi nunca	Nunca
5	Yo soy un modelo positivo para otros.	Siempre	Casi siempre	Algunas veces	Casi nunca	Nunca
6	Yo estoy satisfecho con mis amistades.	Siempre	Casi siempre	Algunas veces	Casi nunca	Nunca
7	Yo soy una persona con metas en la vida.	Siempre	Casi siempre	Algunas veces	Casi nunca	Nunca
8	Yo soy independiente.	Siempre	Casi siempre	Algunas veces	Casi nunca	Nunca
9	Yo soy responsable.	Siempre	Casi siempre	Algunas veces	Casi nunca	Nunca
	TEMATICA 2: YO TENGO					
10	Yo tengo una familia que me apoya.	Siempre	Casi siempre	Algunas veces	Casi nunca	Nunca
11	Yo tengo personas a quien recurrir en caso de problemas.	Siempre	Casi siempre	Algunas veces	Casi nunca	Nunca
12	Yo tengo personas que me orientan y aconsejan.	Siempre	Casi siempre	Algunas veces	Casi nunca	Nunca
13	Yo tengo personas que me ayudan a evitar problemas.	Siempre	Casi siempre	Algunas veces	Casi nunca	Nunca

14	Yo tengo personas a quienes les puedo contar mis problemas.	Siempre	Casi siempre	Algunas veces	Casi nunca	Nunca
15	Yo tengo amigos que me cuentan sus problemas.	Siempre	Casi siempre	Algunas veces	Casi nunca	Nunca
16	Yo tengo metas en mi vida.	Siempre	Casi siempre	Algunas veces	Casi nunca	Nunca
17	Yo tengo proyectos a futuro.	Siempre	Casi siempre	Algunas veces	Casi nunca	Nunca
18	Yo tengo en general una vida feliz.	Siempre	Casi siempre	Algunas veces	Casi nunca	Nunca
TEMATICA3: YO PUEDO						
19	Yo puedo hablar de mis emociones con otros.	Siempre	Casi siempre	Algunas veces	Casi nunca	Nunca
20	Yo puedo expresar cariño.	Siempre	Casi siempre	Algunas veces	Casi nunca	Nunca
21	Yo puedo confiar en otras personas.	Siempre	Casi siempre	Algunas veces	Casi nunca	Nunca
22	Yo puedo dar mi opinión.	Siempre	Casi siempre	Algunas veces	Casi nunca	Nunca
23	Yo puedo buscar ayuda cuando la necesito.	Siempre	Casi siempre	Algunas veces	Casi nunca	Nunca
24	Yo puedo apoyar a otros que tienen problemas.	Siempre	Casi siempre	Algunas veces	Casi nunca	Nunca
25	Yo puedo comunicarme bien con otras personas.	Siempre	Casi siempre	Algunas veces	Casi nunca	Nunca
26	Yo puedo aprender de mis aciertos y errores.	Siempre	Casi siempre	Algunas veces	Casi nunca	Nunca
27	Yo puedo esforzarme por lograr mis objetivos.	Siempre	Casi siempre	Algunas veces	Casi nunca	Nunca

Por favor, verifica si contestaste a todas las frases.

¡GRACIAS!

ANEXO 9: Guía de entrevista

GUÍA DE ENTREVISTA

N°.....

Grado: ____ **Sección:** ____

Sexo: ☐ Femenino ☐ Masculino

Preguntas:

1. ¿Con quiénes vives? ¿Cómo es tu familia?
2. ¿Qué problemas ves en tu familia? (¿Cómo resuelven los problemas?)
3. ¿Cómo apoyas en tu casa?

ANEXO 10: Testimonios rescatados de las entrevistas realizadas a niñas y niños.

- a) Caso estudiante 1: El menor mencionó que hace un par de semanas atrás, su padre sufrió un accidente automovilístico, provocando la discapacidad temporal en sus piernas.

“Mi papá no puede trabajar por eso se queda en la casa, él no puede caminar. Mi mamá se esfuerza mucho, yo le ayudo en la casa, también le acompaño a vender gelatina en el mercado... Él tiene terapias, yo sé que se recuperará”

Estudiante 1 (5to “C”)

El niño refirió sentir tristeza y preocupación ante lo acontecido, sin embargo manifestó que apoya a su madre en las tareas del hogar y acompañándola a vender postres en el mercado; así también, manifestó tener esperanza en la pronta recuperación de su padre.

- b) Caso estudiante 2: Anteriormente la menor vivía junto a su padre, quien castigaba a su hermano y a ella ejerciendo violencia física y verbal, así también refirió haber evidenciado que su padre y madre discutían frecuentemente. Actualmente sus padres se encuentran separados y la niña vive junto a su madre y hermano. La menor considera que ahora, su hogar se encuentra más pacífico, su madre y hermano solventan los gastos del hogar y la niña apoya realizando algunos quehaceres de la casa.

"Mis papás discutían mucho por problemas familiares, a veces mi papá me gritaba o me pegaba, a mi hermano también. Ahora lo vemos de vez en cuando, estamos más tranquilos... Mi mamá y mi hermano trabajan y yo ayudo a limpiar la casa y a lavar los platos"

Estudiante 2 (5to “C”)

- c) Caso estudiante 3: La menor refirió haber percibido que su padre ejercía violencia física y verbal hacia su madre y hacia ella. Actualmente sus padres se encuentran separados, la niña vive junto a su madre y

hermanos menores. La niña manifestó haber cambiado el modo de castigo que antes tenían hacia ella, ahora su madre le habla.

“Antes vivíamos con mi papá, él peleaba mucho con mi mamá, cuando no obedecía mi papá me pegaba. Mi papá ya no vive con nosotros, mi mamá comenzó a trabajar, mi papá también le da dinero, pero a veces se demora... Ahora cuando me porto mal, mi mamá me habla”

Estudiante 3 (5to “C”)

- d) Caso estudiante 4: La menor vivía en una familia monoparental-extensa y comentó que hasta la fecha no ha conocido a su padre biológico; actualmente la nueva pareja de su madre, se integró a su familia, y que en su opinión, fue bien recibido y los apoya mucho.

“No conocí a mi papá, siempre viví con mi mamá, abuela, tíos y primos... Ahora vino a vivir con nosotros la pareja de mi mamá, él nos apoya mucho, mi familia se apoya si tienen problemas. Todos sábados bailamos y cantamos en mi familia”

Estudiante 4 5to “B”

- e) Caso estudiante 5: La menor refirió que anteriormente su padre ejercía violencia verbal a su madre y a ella, así también señaló que su padre la castigaba con la correa. Sus padres separaron y actualmente vive junto a la familia de su madre, manifestando que ahora su hogar se ha vuelto más tranquilo y armonioso.

“Ellos se separaron, mi papá gritaba mucho a mi mamá y cuando me portaba mal, él me tiraba con la correa... Ahora vivo con mi mamá, hermanito, abuelita, tía y primo, en nuestra casa limpiamos, paseamos y reímos”

Estudiante 5 (4to “D”)

- f) Caso estudiante 6: La menor mencionó haber evidenciado peleas entre sus hermanos mayores; sin embargo, refirió que dicha situación cambió

a partir de que su hermano mayor viajó a otra ciudad para trabajar junto a su tío. Actualmente manifiesta llevarse bien entre hermanos y que su hermano mayor los visita durante las vacaciones.

“Antes mis hermanos peleaban y se gritaban y mis papás les castigaban... Este año mi hermano mayor se fue con mi tío a trabajar, él viene en vacaciones, nunca peleamos con mi otro hermano”

Estudiante 6 (4to “E”)

- g) Caso estudiante 7: La menor refirió que hace un tiempo atrás, su abuela estuvo internada en el hospital, tras encontrarse delicada de salud. Esta situación causó mucha preocupación en la familia, y así también requirió de gastos económicos elevados. Frente a esta situación, la niña rescató que su familia se mantenía unida y se apoyaban unos a otros. Actualmente, la abuela se encuentra recuperada y la menor demuestra su alegría de haber podido superar dicha situación y manifestó que ahora ella cuida mucho a su abuela y apoya con las tareas del hogar.

“Mi abuelita estaba internada en el hospital, ella estaba muy mal. Todos estábamos tristes y mis papás gastaron mucho dinero... Ahora ya está bien, cuando mis padres se van a trabajar, me quedo con mi mamita... yo ayudo en mi casa a limpiar la casa y a cocinar”

Estudiante 7 (5to “D”)

- h) Caso estudiante 8: El menor mencionó que el año pasado, su padre viajó a otro país por motivos laborales, sin embargo, a pesar de la lejanía, continúa manteniendo comunicación con él.

“Mi papá se fue a otro país para trabajar, él manda dinero a mi mamá, dice que allá hay más trabajo... “Extraño mucho a mi papá, pero nos comunicamos con él por videollamada del celular de mi mamá, yo le cuento todo a mi papá y él me cuenta como es allá”

Estudiante 8 (5to “E”)

El niño manifiesta extrañar a su padre, pero le reconforta el hecho de comunicarse con él mediante videollamada, además, a pesar de la distancia, manifestó mantener confianza en su padre, a quién cuenta lo acontecido día a día. El menor comprende la situación que atraviesa su familia y mantiene la esperanza de que pronto puedan reencontrarse.

- i) Caso estudiante 9: La menor refirió que en ciertas oportunidades sus padres mantienen discusiones por problemas económicos, el dinero que aportan a veces no logra cubrir todos sus gastos. Ante esa situación, la niña mostró preocupación y se plantea a sí misma, continuar con sus estudios para tener un mejor futuro.

“A veces mis papás discuten porque no alcanza el dinero, los dos trabajan pero a veces no alcanza el dinero... Mi mamá me dice que debo estudiar mucho para no tener problemas cuando crezca y por eso voy a estudiar para trabajar cuando sea grande”

Estudiante 9 (5to “E”)

- j) Caso estudiante 10: La menor evidencia problemas económicos dentro de su familia, ante ello, comentó que su madre se haría préstamos de su abuela para mitigar la situación. La niña consiente de lo acontecido en su hogar, menciona que la manera de mostrar su apoyo a su familia, sería ayudando a realizar con los quehaceres del hogar, así también rescató que su familia, a pesar de tener problemas, se apoyan entre sí.

“Mi mamá y mi hermana trabajan, pero igual no alcanza el dinero, falta economía, mi mamá se presta dinero de mi abuela... Cuando mi mamá trabaja yo ayudo con las cosas, mi familia se ayuda con los problemas”

Estudiante 10 (5to “E”)

- k) Caso estudiante 11: El menor comentó haber percibido con anterioridad, discusiones entre sus padres; sin embargo actualmente ya no lo evidencia, pero refiere en ocasiones su tía, con quien conviven, grita sin

razón. En este caso, se destaca que el niño considera la importancia de que en una familia haya una buena convivencia.

“No se debe discutir, debemos convivir bien con nuestra familia. Mis padres antes discutían, pero ahora ya no los veo. Sólo, a veces mi tía grita sin ninguna razón”

Estudiante 11 (5to “B”)

- l) Caso estudiante 12: La menor mencionó que, en ciertas ocasiones, percibe violencia verbal entre los miembros de su familia, así también manifestó que su padre le grita cuando se porta mal. Sin embargo, la niña rescató que en su familia suelen apoyarse realizando los quehaceres del hogar y brindándose cariño.

“En mi casa gritan un poco, a veces mi papá me grita... En mi familia nos ayudamos y damos cariño, a mí me gusta ayudar a mi mamá a lavar y cocinar.”

Estudiante 12 (5to “B”)

- m) Caso estudiante 13: El menor comentó que su padre trabaja fuera de Lima y que cada cierto tiempo regresa a casa; su madre trabaja todo el día. Sin embargo, el niño mencionó que se queda con su hermano mayor, con quién se lleva muy bien, le tiene confianza y le ayuda en lo que necesita.

“Mi papá trabaja en [región fuera de Lima], cuando viene nos trae frutas y nos lleva a pasear. Mi mamá se va rápido a trabajar en la mañana y llega noche... Yo me quedo con mi hermano, a él le cuento lo que me pasa, él me ayuda con las tareas”

Estudiante 13 (4to “B”)

- n) Caso estudiante 14: El menor mencionó que en ciertas oportunidades evidencia que el dinero que trae su madre no alcanza para solventar los gastos del hogar. El niño vive únicamente con su madre, no conoce a su padre y que su madre le mencionó que hace tiempo los abandonó. El

niño demuestra su preocupación frente al problema y hace referencia a que el brinda apoyo a su madre ayudándola en lo que necesita, así también se muestra optimista al mencionar que Dios les dará buenas cosas más adelante.

“A veces el dinero no alcanza, mi mamá trabaja en una veterinaria o limpiando una casa, pero a veces no hay trabajo y no alcanza... Mi mamá me dijo que mi papá nos abandonó cuando era bebito, no lo conozco... Yo ayudo a mi mamá en lo que me dice. Dios nos dará cosas buenas.”

Estudiante 14 (4to “A”)

- o) Caso estudiante 15: El menor refiere que el dinero no alcanza en casa, su padre es alcohólico y su madre se enfada con él. El niño es consciente de los problemas de su hogar y toma mucha importancia en lo que le dice su madre, le tiene confianza y refiere que ayuda en casa, realizando algunos quehaceres.

“Mi papá toma y no llega a tiempo y mi mamá se enoja con él porque el dinero no alcanza... Mi mamá dice que debo confiar en ella, sino otros cuentan tus secretos... Yo ayudo a cocinar, limpiar, cuido a mi hermano”

Estudiante 15 (4to “E”)

- p) Caso estudiante 16: El menor comentó que su abuela se encuentra delicada de salud, dicha situación ha generado que en ciertas oportunidades, sus padres y tía discutan por el cuidado que requiere y por los gastos que ha generado tratar su enfermedad. El niño es consciente de la situación, apoya con el cuidando de su abuela, demuestra su creencia en Dios y mantiene la esperanza de que su abuela tenga una pronta recuperación.

“Mi abuelita está enferma, he visto que algunas veces mis papás y mi tía discuten para cuidarla, además el dinero no alcanza. A veces con mi hermano nos quedamos a cuidarla... Yo pido a Dios para que

sane a mi abuelita, con mi familia vamos a la iglesia los jueves, sábados y domingo.”

Estudiante 16 (4to “E”)

- q) Caso estudiante 17: La menor comentó percibir gritos y peleas en su familia, sin embargo refiere que su familia se apoya realizando los quehaceres del hogar, apoyándose frente a problemas y hablando sobre sus sentimientos. Además hace referencia a que los profesores hablan con los estudiantes acerca de ser educados.

“A veces en casa pelean o gritan... Los profesores nos hablan, debemos ser educados... En mi familia nos apoyamos en los problemas, en los sentimientos, ayudo en la casa a cuidar a mi hermanita”

Estudiante 17 (4to “A”)

- r) Caso estudiante 18: El menor comentó, que ocasiones, percibe peleas o gritos entre su padre y madre, así también refirió la forma de castigo que ejercen sus padres sobre él, señalando que cuando se porta mal, no le permiten ver la TV, permanece en su habitación o su padre ejerce violencia física. A pesar de la situación que vive el niño, hace referencia sobre la importancia de ser cada vez mejores personas, demuestra su creencia en Dios y menciona que mediante él, podrán solucionar sus problemas y ser mejores personas.

“A veces mis papás pelean o gritan, a mí me castigan sin ver la tele o me quedo en mi cuarto, a veces si mi papá me pega con manguera... Debemos ser mejores personas. Dios lo puede arreglar todo”

Estudiante 18 (4to “B”)

- s) Caso estudiante 19: La menor comentó que en su casa el mayor problema que evidencia es que no les alcanza el dinero, a pesar de que su mamá y papá trabajan, pero estos no realizar trabajos formales. La niña es consciente de la situación que atraviesa su familia y refiere que

la forma de ayudar a su familia es estudiando y apoyando con las tareas del hogar.

“Vivimos en la casa de mi tía y no alcanza el dinero, mi mamá y papá trabajan, peor igual no alcanza... Yo ayudo barriendo, arreglando y hago mi tarea, mi mamá dice que debo estudiar mucho para el futuro”

Estudiante 19 (4to “A”)

- t) Caso estudiante 20: El menor refirió que en ocasiones, evidencia que el dinero no alcanza en casa. La familia del niño es extensa y se encuentra conformada por sus padres, hermano menor, abuela y tío; sin embargo, sus padres son los únicos que trabajan, su abuela se queda en casa, su tío se encuentra estudiando en la universidad, su hermano menor y él estudian en la escuela. El niño refiere que la manera de apoyar a su familia es realizando quehaceres del hogar y portándose bien, considerando que de esa manera sus padres estarán felices. Se destaca el interés del menor en estudiar en la universidad al igual que su tío.

“A veces no alcanza el dinero, mis papás trabajan, pero mis abuelos y mi tío no trabajan, mi tío estudia en la universidad... Yo también quiero estudiar en la universidad como mi tío... En mi casa yo ayudo a cocinar y a limpiar, yo me porto bien por la felicidad de mis papás”

Estudiante 20 (4to “C”)

- u) Caso estudiante 21: El menor refirió que anteriormente sus padres peleaban en casa, pero hace un mes sus padres decidieron separarse, actualmente el niño vive junto a su madre y hermanos, y reciben la visita contante de su padre. El menor considera que en ocasiones sus padres discuten por teléfono, pero considera que la situación ha mejorado en comparación con antes.

“Yo vivo con mi mamá y mis hermanos, antes mi mamá y mi papá pelaban mucho. Hace un mes mi papá se fue de la casa, pero él

viene a visitarnos a veces a diario, él viene en las tardes... A veces discuten por teléfono y mi mamá reniega, pero ya no es como antes”.

Estudiante 21 (4to “D”)

- v) Caso estudiante 22: La menor comentó haber percibido constantes peleas y discusiones entre sus padres, además de la infidelidad de su padre hacia su madre. Actualmente sus padres se encuentran separados y la niña vive con su madre y hermano menor. La niña refiere sentir que su madre y ella se encuentran más tranquilas, así también comentó que ella ayuda en casa lavando, cocinando y cuidando a su hermano menor, cuando su madre sale a trabajar. Por último, se rescata que la menor comentó que cuando crezca, tenía el sueño de comprar un terreno o casa para su madre”

“Mis padres se gritaban, se tiraban cosas, mi papá engañó a mi mamá... Ahora estamos más tranquilas, yo ayudo en mi mamá a lavar, cocinar y a cuidar a mi hermanito cuando se va a trabajar... Cuando crezca yo quiero comprarle a mi mamá un terreno o un casa”.

Estudiante (4to “C”)

- w) Caso estudiante 23: La menor comentó que su familia presenta problemas económicos por los gastos generados en la construcción de su casa, así también refirió que esa situación ha provocado ciertas discusiones entre sus padres. La niña consiente de lo acontecido, refirió apoyar en casa realizando quehaceres, así también ayudando a madre a vender en la tienda que poseen.

“Más o menos el dinero no alcanza, porque están construyendo una parte de mi casa, a veces mis papás discuten por eso... Ayudo cuidando a mi sobrinita o a mi hermanita, también ayudo a mi mamá a vender en la tienda y también a limpiar, cocinar, barrer”

Estudiante 23 (4to “C”)

- x) Caso estudiante 24: El menor refirió que uno de los problemas que evidencia en casa es el problema económico. El niño vive junto a su madre, tía, abuela y tío; refirió que tanto su madre como su tía contribuyen económicamente en el hogar, y que su tío, recientemente fue despedido del trabajo. Además, el menor comentó que en ciertas ocasiones su padre no cumple con el pago de pensión alimenticia a su madre, lo que ocasiona que mantengan discusiones. Se evidenció la preocupación del niño frente a la situación que atraviesa su familia, así también se rescata la confianza que el menor dice tener en su madre, además el apoyo que brinda el niño, realizando algunos quehaceres del hogar. El menor destaca la importancia de la educación inculcada por su madre.

“A veces hay discusiones por el dinero, a veces mi mamá tiene problemas con mi papá porque no le pasa la pensión. Mi mamá y mi tía si trabajan, mi mamá vende chicharrón en un puesto y mi tía vende perfumes. Mi tío ya no trabaja, lo han despedido... Cuando tengo un problema cuento todo a mamá, yo ayudo a lavar la ropa, a tender... Mi mamá me dice que debemos ser personas con educación y por eso debemos estudiar”

Estudiante 24 (5to “A”)

- y) Caso estudiante 25: El menor comentó que sus padres tienen deudas en el banco, y ello ha provocado que en ciertas ocasiones, sus padres discutan entre sí y con otros familiares, así también mencionó que hace un tiempo perdieron un puesto en el mercado que poseían. El niño es consciente de la situación que enfrenta su familia, ante ello, refiere que todos se apoyan y mantiene la esperanza de que pronto lograrán solucionarlo.

“Mis papás deben al banco, a veces discuten y también han discutido con mis tíos porque no prestaron dinero. También un día mi mamá dijo que nos quitaron el puesto del mercado y ahora ella trabaja con una vecina... Ya van a terminar de pagar al banco... Mi papá me ayuda con las tareas y yo también ayudo a barrer,

cocinar... Mis papás me hablan, ellos dicen que debemos portarnos bien para tener una buena vida”

Estudiante 25 (4to “D”)

- z) Caso estudiante 26: El menor manifestó que anteriormente su padre lo castigaba ejerciendo violencia física y psicológica, sin embargo, sus padres se separaron y actualmente el niño vive en la casa de sus abuelos junto a su madre y hermano. El menor refirió que junto a su hermano ayudan en casa realizando quehaceres; así también se rescata que el niño mencionó no querer ser una mala persona en el futuro y por ello trata de portarse bien.

“Cuando vivía con mi papá antes me pegaba y me gritaba, ahora mis papás se separaron, ahora vivimos en la casa de mis abuelitos... Yo y mi hermano ayudamos en la casa a limpiar, ordenar, lavar ropa... Los niños debemos portarnos bien para no ser malas personas”.

Estudiante 26 (4to “D”)

- aa)Caso estudiante 27: Hace unos años, la madre del menor contrajo matrimonio con su nueva pareja, a partir de ese momento comenzó a formar parte de su familia. El menor comentó no conocer a su padre biológico, sin embargo, considera al esposo de su madre, como un padre, además considera que él también lo trata como un hijo, le ayuda en todo lo que necesita y muestra preocupación hacia él y su madre. El menor ha demostrado ser un buen estudiante, mantiene buenas relaciones interpersonales. Así también destacó que su madre se encuentra pendiente de sus estudios.

“Nunca lo conocí (a su padre biológico), yo quiero a mi padrastro como si fuera mi papá... Él siempre me dice que debo estudiar, él me ayuda con las tareas y mi mamá viene a la escuela para hablar con el profesor y preguntarle con estoy”

Estudiante 27 (5to “D”)

bb)Caso estudiante 28: La menor comentó que antes veía que su padre castigaba físicamente a su hermano. Sin embargo, a partir de la llegada de su cuñada y nacimiento de su sobrina, ya no evidencia ese tipo de castigo. Actualmente, su hermano trabaja junto a su padre y se llevan bien.

“Mi papá nunca me ha pegado a mí, antes si le pegaba a mi hermano con correa, pero ahora no, desde que vivimos con mi cuñada y mi sobrina... Mi hermano trabaja con mi papá manejando moto, ya no le grita ni le pega...”

Estudiante 28 (5to “A”)

cc)Caso estudiante 29: A pocos días de llevarse a cabo el “Día de la madre”, la madre de la menor falleció, tras encontrarse delicada de salud y permanecer internada en el hospital durante semanas. Ante esa situación, la niña con el apoyo de su padre y maestro, comprendió la situación y demostró brindar soporte a su hermano menor. Después de lo acontecido, la menor rescató, que decidió acudir a la celebración que organizó la institución educativa por el día de las madres, mencionando que deseaba ver las presentaciones que sus compañeros/as habían preparado. La menor demuestra fortaleza y refiere continuar esforzándose en sus estudios.

“Mi mamá estaba internada en el hospital y falleció, con mi papá y mi hermanito íbamos al hospital, pero la última semana ya no entramos... Mi papá nos dice que ella nos cuidará desde el cielo, mi hermanito todavía no entiende porque está chiquito, pero yo siempre me quedo con él y le digo para rezar a mamá”

[En la celebración del Día de la madre de la institución educativa]
“Yo fui a ver la danza de mis amigos, mi profesor me dijo que si quería no venga, pero yo le dije que si quería venir y él se sorprendió”.

Estudiante 29 (5to “A”)

dd)Caso estudiante 30: La menor refirió percibir, en ciertas ocasiones, discusiones entre sus padres, así también la desobediencia de sus hermanos mayores hacia sus padres. La niña comentó acerca de las formas de castigo que sus padres ejercen en sus hermanos como quitándoles las cosas que les gusta, elevando la voz o ejerciendo violencia física. La menor refirió que a pesar de atravesar esa situación, su familia se apoya entre sí y particularmente, mencionó que ella ayuda realizando los quehaceres del hogar.

“Mi papá y mi mamá discuten, mis hermanos también les hacen renegar y les desobedecen. A veces les quitan su celular, les gritan y no mucho les pegan... Hay veces que si estamos bien, felices cuando salimos a pasear, mis papás también nos dicen para ayudar en la casa, yo ayudo a limpiar, a ordenar, a cocinar y a lavar la ropa”

Estudiante 30 (5to “E”)

ANEXO 11: Clima social familia de los niños y niñas.

N°	GRADO	Puntaje	CLIMA SOCIAL FAMILIAR
1	5to "C"	51.75	Media
2	5to "C"	60.75	Buena
3	5to "C"	72	Muy Buena
4	5to "B"	76.5	Muy Buena
5	4to "D"	72	Muy Buena
6	4to "E"	67.5	Buena
7	5to "D"	81	Muy Buena
8	5to "E"	76.5	Muy Buena
9	5to "E"	76.5	Muy Buena
10	5to "E"	45	Media
11	5to "B"	67.5	Buena
12	4to "B"	60.75	Buena
13	4to "B"	45	Media
14	4to "A"	58.5	Buena
15	4to "E"	60.75	Buena
16	4to "E"	72	Muy Buena
17	4to "A"	65.25	Buena
18	5to "B"	56.25	Buena
19	4to "A"	72	Muy Buena
20	4to "C"	69.75	Muy Buena
21	4to "D"	72	Muy Buena
22	4to "C"	65.25	Buena
23	4to "C"	67.5	Buena
24	5to "A"	54	Media
25	5to "D"	60.75	Buena
26	4to "D"	65.25	Buena
27	5to "D"	78.75	Muy Buena
28	5to "A"	72	Muy Buena
29	5to "A"	65.25	Buena
30	5to "E"	67.5	Buena

Promedio	65.85	Buena
----------	-------	-------

ANEXO 12: Las relaciones familiares en los y las niñas y niños.

N°	GRADO	Puntaje	RELACION FAMILIAR
1	5to "C"	60	Buena
2	5to "C"	52.5	Media
3	5to "C"	75	Muy Buena
4	5to "B"	75	Muy Buena
5	4to "D"	75	Muy Buena
6	4to "E"	60	Buena
7	5to "D"	82.5	Muy Buena
8	5to "E"	75	Muy Buena
9	5to "E"	75	Muy Buena
10	5to "E"	37.5	Mala
11	5to "B"	52.5	Media
12	4to "B"	67.5	Buena
13	4to "B"	37.5	Mala
14	4to "A"	52.5	Media
15	4to "E"	75	Muy Buena
16	4to "E"	67.5	Buena
17	4to "A"	67.5	Buena
18	5to "B"	60	Buena
19	4to "A"	82.5	Muy Buena
20	4to "C"	82.5	Muy Buena
21	4to "D"	67.5	Buena
22	4to "C"	45	Media
23	4to "C"	45	Media
24	5to "A"	60	Buena
25	5to "D"	67.5	Buena
26	4to "D"	67.5	Buena
27	5to "D"	75	Muy Buena
28	5to "A"	52.5	Media
29	5to "A"	60	Buena
30	5to "E"	67.5	Buena
Promedio		64.00	Buena

ANEXO 13: Niveles alcanzados en las subescalas de las relaciones familiares

N°	GRADO	RELACION FAMILIAR					
		Puntaje	Cohesión	Puntaje	Expresividad	Puntaje	Conflicto ⁵
1	5to "C"	67.5	Alta	22.5	Muy Baja	90	Muy Bajo
2	5to "C"	67.5	Alta	22.5	Muy Baja	67.5	Bajo
3	5to "C"	67.5	Alta	67.5	Alta	90	Muy Bajo
4	5to "B"	67.5	Alta	67.5	Alta	90	Muy Bajo
5	4to "D"	90	Muy Alta	67.5	Alta	67.5	Bajo
6	4to "E"	45	Promedio	45	Promedio	90	Muy Bajo
7	5to "D"	90	Muy Alta	67.5	Alta	90	Muy Bajo
8	5to "E"	67.5	Alta	67.5	Alta	90	Muy Bajo
9	5to "E"	67.5	Alta	67.5	Alta	90	Muy Bajo
10	5to "E"	67.5	Alta	22.5	Muy Baja	22.5	Muy alto
11	5to "B"	45	Promedio	45	Promedio	67.5	Bajo
12	4to "B"	67.5	Alta	67.5	Alta	67.5	Bajo
13	4to "B"	45	Promedio	22.5	Muy Baja	45	Promedio
14	4to "A"	45	Promedio	67.5	Alta	45	Promedio
15	4to "E"	67.5	Alta	67.5	Alta	90	Muy Bajo
16	4to "E"	67.5	Alta	67.5	Alta	67.5	Bajo
17	4to "A"	67.5	Alta	45	Promedio	90	Muy Bajo
18	5to "B"	67.5	Alta	67.5	Alta	45	Promedio
19	4to "A"	90	Muy Alta	67.5	Alta	90	Muy Bajo
20	4to "C"	90	Muy Alta	67.5	Alta	90	Muy Bajo
21	4to "D"	90	Muy Alta	22.5	Muy Baja	90	Muy Bajo
22	4to "C"	45	Promedio	45	Promedio	45	Promedio
23	4to "C"	67.5	Alta	0	Muy Baja	67.5	Bajo
24	5to "A"	67.5	Alta	67.5	Alta	45	Promedio
25	5to "D"	67.5	Alta	67.5	Alta	67.5	Bajo
26	4to "D"	67.5	Alta	67.5	Alta	67.5	Bajo
27	5to "D"	67.5	Alta	67.5	Alta	90	Muy Bajo
28	5to "A"	45	Promedio	45	Promedio	67.5	Bajo
29	5to "A"	22.5	Muy Baja	67.5	Alta	90	Muy Bajo
30	5to "E"	67.5	Alta	67.5	Alta	67.5	Bajo
Promedio		65.25	Alta	54	Promedio	72.75	Muy Bajo

⁵ Con respecto a la subescala "Conflicto", se brinda una valoración complementaria al puntaje obtenido.

ANEXO 14: El desarrollo familiar en los y las niñas y niños.

N°	GRADO	Puntaje	DESARROLLO FAMILIAR
1	5to "C"	40.5	Mala
2	5to "C"	58.5	Buena
3	5to "C"	67.5	Buena
4	5to "B"	72	Muy Buena
5	4to "D"	67.5	Buena
6	4to "E"	67.5	Buena
7	5to "D"	76.5	Muy Buena
8	5to "E"	85.5	Muy Buena
9	5to "E"	85.5	Muy Buena
10	5to "E"	45	Media
11	5to "B"	72	Muy Buena
12	4to "B"	54	Media
13	4to "B"	45	Media
14	4to "A"	54	Media
15	4to "E"	54	Media
16	4to "E"	76.5	Muy Buena
17	4to "A"	63	Buena
18	5to "B"	45	Media
19	4to "A"	67.5	Buena
20	4to "C"	63	Buena
21	4to "D"	72	Muy Buena
22	4to "C"	67.5	Buena
23	4to "C"	72	Muy Buena
24	5to "A"	45	Media
25	5to "D"	49.5	Media
26	4to "D"	58.5	Buena
27	5to "D"	81	Muy Buena
28	5to "A"	81	Muy Buena
29	5to "A"	63	Buena
30	5to "E"	63	Buena
Promedio		63.75	Buena

ANEXO 15: Niveles alcanzados en las subescalas del desarrollo familiar

DESARROLLO FAMILIAR											
N°	GRADO	Puntaje	Autonomía	Puntaje	Actuación	Puntaje	Intelectual – cultural	Puntaje	Social-recreativo	Puntaje	Moralidad – religiosidad
1	5to "C"	0	Muy Bajo	90	Muy Alta	67.5	Alta	67.5	Alta	67.5	Alta
2	5to "C"	45	Promedio	67.5	Alta	90	Muy Alta	45	Promedio	45	Promedio
3	5to "C"	45	Promedio	67.5	Alta	90	Muy Alta	67.5	Alta	90	Muy Alta
4	5to "B"	67.5	Alta	67.5	Alta	90	Muy Alta	67.5	Alta	90	Muy Alta
5	4to "D"	22.5	Muy Bajo	90	Muy Alta	90	Muy Alta	45	Promedio	90	Muy Alta
6	4to "E"	90	Muy Alto	67.5	Alta	67.5	Alta	67.5	Alta	67.5	Alta
7	5to "D"	45	Promedio	67.5	Alta	90	Muy Alta	67.5	Alta	90	Muy Alta
8	5to "E"	90	Muy Alto	90	Muy Alta	45	Promedio	67.5	Alta	90	Muy Alta
9	5to "E"	90	Muy Alto	90	Muy Alta	45	Promedio	67.5	Alta	90	Muy Alta
10	5to "E"	22.5	Muy Bajo	45	Promedio	45	Promedio	22.5	Muy Baja	67.5	Alta
11	5to "B"	67.5	Alta	45	Promedio	90	Muy Alta	45	Promedio	67.5	Alta
12	4to "B"	45	Promedio	67.5	Alta	67.5	Alta	45	Promedio	67.5	Alta
13	4to "B"	22.5	Muy Bajo	67.5	Alta	45	Promedio	45	Promedio	22.5	Muy Baja
14	4to "A"	22.5	Muy Bajo	67.5	Alta	90	Muy Alta	45	Promedio	45	Promedio
15	4to "E"	45	Promedio	67.5	Alta	45	Promedio	67.5	Alta	45	Promedio
16	4to "E"	45	Promedio	67.5	Alta	45	Promedio	45	Promedio	90	Muy Alta
17	4to "A"	22.5	Muy Bajo	90	Muy Alta	67.5	Alta	67.5	Alta	90	Muy Alta
18	5to "B"	22.5	Muy Bajo	90	Muy Alta	90	Muy Alta	45	Promedio	90	Muy Alta
19	4to "A"	45	Promedio	45	Promedio	67.5	Alta	67.5	Alta	90	Muy Alta

20	4to "C"	67.5	Alta	90	Muy Alta	90	Muy Alta	67.5	Alta	45	Promedio
21	4to "D"	67.5	Alta	90	Muy Alta	90	Muy Alta	67.5	Alta	45	Promedio
22	4to "C"	67.5	Alta	90	Muy Alta	90	Muy Alta	45	Promedio	45	Promedio
23	4to "C"	22.5	Muy Bajo	90	Muy Alta	90	Muy Alta	45	Promedio	67.5	Alta
24	5to "A"	45	Promedio	67.5	Alta	67.5	Alta	45	Promedio	22.5	Muy Baja
25	5to "D"	22.5	Muy Bajo	45	Promedio	90	Muy Alta	45	Promedio	67.5	Alta
26	4to "D"	67.5	Alta	45	Promedio	90	Muy Alta	45	Promedio	90	Muy Alta
27	5to "D"	67.5	Alta	90	Muy Alta	90	Muy Alta	67.5	Alta	90	Muy Alta
28	5to "A"	90	Muy Alto	67.5	Alta	90	Muy Alta	45	Promedio	67.5	Alta
29	5to "A"	22.5	Muy Bajo	90	Muy Alta	90	Muy Alta	67.5	Alta	67.5	Alta
30	5to "E"	45	Promedio	67.5	Alta	90	Muy Alta	45	Promedio	67.5	Alta
Promedio		48	Promedio	72.75	Muy Alta	76.5	Muy Alta	54.75	Promedio	69	Alta

ANEXO 16: La estabilidad familiar en los y las niñas y niños.

N°	GRADO	Puntaje	ESTABILIDAD FAMILIAR
1	5to "C"	67.5	Buena
2	5to "C"	78.75	Muy Buena
3	5to "C"	78.75	Muy Buena
4	5to "B"	90	Muy Buena
5	4to "D"	78.75	Muy Buena
6	4to "E"	78.75	Muy Buena
7	5to "D"	90	Muy Buena
8	5to "E"	56.25	Buena
9	5to "E"	56.25	Buena
10	5to "E"	56.25	Buena
11	5to "B"	78.75	Muy Buena
12	4to "B"	67.5	Buena
13	4to "B"	56.25	Buena
14	4to "A"	78.75	Muy Buena
15	4to "E"	56.25	Buena
16	4to "E"	67.5	Buena
17	4to "A"	67.5	Buena
18	5to "B"	78.75	Muy Buena
19	4to "A"	67.5	Buena
20	4to "C"	67.5	Buena
21	4to "D"	78.75	Muy Buena
22	4to "C"	90	Muy Buena
23	4to "C"	90	Muy Buena
24	5to "A"	67.5	Buena
25	5to "D"	78.75	Muy Buena
26	4to "D"	78.75	Muy Buena
27	5to "D"	78.75	Muy Buena
28	5to "A"	78.75	Muy Buena
29	5to "A"	78.75	Muy Buena
30	5to "E"	78.75	Muy Buena

Promedio	73.88	Muy Buena
-----------------	-------	-----------

ANEXO 17: Niveles alcanzados en las subescalas de la estabilidad familiar

ESTABILIDAD FAMILIAR					
N°	GRADO	Puntaje	Organización	Puntaje	Control
1	5to "C"	67.5	Alta	67.5	Alta
2	5to "C"	67.5	Alta	90	Muy Alta
3	5to "C"	67.5	Alta	90	Muy Alta
4	5to "B"	90	Muy Alta	90	Muy Alta
5	4to "D"	67.5	Alta	90	Muy Alta
6	4to "E"	90	Muy Alta	67.5	Alta
7	5to "D"	90	Muy Alta	90	Muy Alta
8	5to "E"	67.5	Alta	45	Promedio
9	5to "E"	67.5	Alta	45	Promedio
10	5to "E"	67.5	Alta	45	Promedio
11	5to "B"	67.5	Alta	90	Muy Alta
12	4to "B"	67.5	Alta	67.5	Alta
13	4to "B"	67.5	Alta	45	Promedio
14	4to "A"	67.5	Alta	90	Muy Alta
15	4to "E"	67.5	Alta	45	Promedio
16	4to "E"	90	Muy Alta	45	Promedio
17	4to "A"	67.5	Alta	67.5	Alta
18	5to "B"	67.5	Alta	90	Muy Alta
19	4to "A"	67.5	Alta	67.5	Alta
20	4to "C"	45	Promedio	90	Muy Alta
21	4to "D"	67.5	Alta	90	Muy Alta
22	4to "C"	90	Muy Alta	90	Muy Alta
23	4to "C"	90	Muy Alta	90	Muy Alta
24	5to "A"	67.5	Alta	67.5	Alta
25	5to "D"	67.5	Alta	90	Muy Alta
26	4to "D"	67.5	Alta	90	Muy Alta
27	5to "D"	67.5	Alta	90	Muy Alta
28	5to "A"	67.5	Alta	90	Muy Alta
29	5to "A"	67.5	Alta	90	Muy Alta
30	5to "E"	67.5	Alta	90	Muy Alta
Promedio		71.25	Muy Alta	76.5	Muy Alta

ANEXO 18: Niveles de resiliencia de los niños y niñas.

N°	GRADO	Puntaje	RESILIENCIA
1	5to "C"	90	Media
2	5to "C"	110	Alta
3	5to "C"	120	Muy alta
4	5to "B"	118	Muy alta
5	4to "D"	124	Muy alta
6	4to "E"	113	Alta
7	5to "D"	124	Muy alta
8	5to "E"	117	Muy alta
9	5to "E"	130	Muy alta
10	5to "E"	101	Alta
11	5to "B"	109	Alta
12	4to "B"	124	Muy alta
13	4to "B"	109	Alta
14	4to "A"	128	Muy alta
15	4to "E"	109	Alta
16	4to "E"	119	Muy alta
17	4to "A"	126	Muy alta
18	5to "B"	109	Alta
19	4to "A"	118	Muy alta
20	4to "C"	114	Muy alta
21	4to "D"	114	Muy alta
22	4to "C"	124	Muy alta
23	4to "C"	112	Alta
24	5to "A"	82	Media
25	5to "D"	105	Alta
26	4to "D"	106	Alta
27	5to "D"	116	Muy alta
28	5to "A"	127	Muy alta
29	5to "A"	105	Alta
30	5to "E"	104	Alta
Promedio		113.567	Muy alta

ANEXO 19: Niveles de fuerza interior en los niños y niñas.

N°	GRADO	Puntaje	Fuerza interior "Yo soy"
1	5to "C"	102	Alta
2	5to "C"	117	Muy alta
3	5to "C"	117	Muy alta
4	5to "B"	123	Muy alta
5	4to "D"	123	Muy alta
6	4to "E"	111	Alta
7	5to "D"	114	Muy alta
8	5to "E"	117	Muy alta
9	5to "E"	132	Muy alta
10	5to "E"	99	Alta
11	5to "B"	105	Alta
12	4to "B"	132	Muy alta
13	4to "B"	117	Muy alta
14	4to "A"	120	Muy alta
15	4to "E"	123	Muy alta
16	4to "E"	117	Muy alta
17	4to "A"	126	Muy alta
18	5to "B"	111	Alta
19	4to "A"	108	Alta
20	4to "C"	111	Alta
21	4to "D"	114	Muy alta
22	4to "C"	126	Muy alta
23	4to "C"	114	Muy alta
24	5to "A"	81	Media
25	5to "D"	108	Alta
26	4to "D"	114	Muy alta
27	5to "D"	126	Muy alta
28	5to "A"	123	Muy alta
29	5to "A"	120	Muy alta
30	5to "E"	114	Muy alta

Promedio	115.500	Muy alta
-----------------	---------	----------

ANEXO 20: Niveles de apoyo externo en los niños y niñas.

N°	GRADO	Puntaje	Apoyo externo "Yo tengo"
1	5to "C"	90	Media
2	5to "C"	105	Alta
3	5to "C"	129	Muy alta
4	5to "B"	117	Muy alta
5	4to "D"	126	Muy alta
6	4to "E"	117	Muy alta
7	5to "D"	132	Muy alta
8	5to "E"	117	Muy alta
9	5to "E"	129	Muy alta
10	5to "E"	102	Alta
11	5to "B"	105	Alta
12	4to "B"	123	Muy alta
13	4to "B"	108	Alta
14	4to "A"	132	Muy alta
15	4to "E"	93	Alta
16	4to "E"	123	Muy alta
17	4to "A"	132	Muy alta
18	5to "B"	120	Muy alta
19	4to "A"	123	Muy alta
20	4to "C"	123	Muy alta
21	4to "D"	117	Muy alta
22	4to "C"	126	Muy alta
23	4to "C"	117	Muy alta
24	5to "A"	102	Alta
25	5to "D"	96	Alta
26	4to "D"	105	Alta
27	5to "D"	120	Muy alta
28	5to "A"	135	Muy alta
29	5to "A"	108	Alta
30	5to "E"	105	Alta

Promedio	115.900	Muy alta
-----------------	---------	----------

ANEXO 21: Niveles de factores interpersonales en los niños y niñas.

N°	GRADO	Puntaje	Factores interpersonales "Yo puedo"
1	5to "C"	78	Media
2	5to "C"	108	Alta
3	5to "C"	114	Muy alta
4	5to "B"	114	Muy alta
5	4to "D"	123	Muy alta
6	4to "E"	111	Alta
7	5to "D"	126	Muy alta
8	5to "E"	117	Muy alta
9	5to "E"	129	Muy alta
10	5to "E"	102	Alta
11	5to "B"	117	Muy alta
12	4to "B"	117	Muy alta
13	4to "B"	102	Alta
14	4to "A"	132	Muy alta
15	4to "E"	111	Alta
16	4to "E"	117	Muy alta
17	4to "A"	120	Muy alta
18	5to "B"	96	Alta
19	4to "A"	123	Muy alta
20	4to "C"	108	Alta
21	4to "D"	111	Alta
22	4to "C"	120	Muy alta
23	4to "C"	105	Alta
24	5to "A"	63	Baja
25	5to "D"	111	Alta
26	4to "D"	99	Alta
27	5to "D"	102	Alta
28	5to "A"	123	Muy alta
29	5to "A"	87	Media
30	5to "E"	93	Alta

Promedio	109.300	Alta
-----------------	---------	------

ANEXO 22: Interpretación del coeficiente de correlación de Spearman.

Valor de <i>rho</i>	Significado
-1	Correlación negativa grande y perfecta
-0,9 a -0,99	Correlación negativa muy alta
-0,7 a -0,89	Correlación negativa alta
-0,4 a -0,69	Correlación negativa moderada
-0,2 a -0,39	Correlación negativa baja
-0,01 a -0,19	Correlación negativa muy baja
0	Correlación nula
0,01 a 0,19	Correlación positiva muy baja
0,2 a 0,39	Correlación positiva baja
0,4 a 0,69	Correlación positiva moderada
0,7 a 0,89	Correlación positiva alta
0,9 a 0,99	Correlación positiva muy alta
1	Correlación positiva grande y perfecta

Fuente: (Martínez & Campos, 2015, pág. 185)

ANEXO 23: Registro fotográfico



